

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Narva kolledž
Õppekava „Keeleõpetaja mitmekeelses koolis“

Mairi Vare

**TARTU ÜLIKOOLI NARVA KOLLEDŽI ÕPPEKAVA
„KEELEÕPETAJA MITMEKEELSES KOOLIS. EESTI
KEEL TEISE KEELENA ÕPETAJA“ VASTAVUS
2024. AASTAL LÕPETANUTE OOTUSTELE NING
ETTEPANEKUD TÄIENDUSTEKS**

Magistritöö

Juhendaja: Mare Kitsnik (Phd)

Narva 2025

Olen koostanud töö iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Mairi Vare (sünnikuupäev: 12.02.1983),

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Tartu Ülikooli Narva kolledži „Keeleõpetaja mitmekeelses koolis. Eesti keel teise keelena õpetaja“ vastavus 2024. aastal lõpetanute ootustele ning ettepanekud täienduseks“, mille juhendaja on Mare Kitsnik, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Mairi Vare

18.05.2025

SUMMARY

The compliance of the curriculum “Language Teacher in a Multilingual School: Estonian as a Second Language Teacher” of the University of Tartu with the expectations of graduates in 2024 and suggestions for improvements

The research problem of the master’s thesis is that there is little knowledge whether and how the curriculum of the University of Tartu Narva College “Language Teacher in a Multilingual School” meets the expectations of graduates and supports their preparation in a multilingual and culturally diverse school environment. The aim of the master’s thesis is to work out proposals for improving the curriculum of the University of Tartu Narva College “Language Teacher in a Multilingual School”, based on the assessments and expectations of the graduates of 2024. Qualitative methodology was applied in the thesis and interviews with 24 alumni were conducted and analyzed.

As a result of the interviews, it became clear that the main expectation of the graduates regarding the curriculum was the acquisition and improvement of knowledge and showed that, for the most part, the curriculum met the graduates’ expectations. In many cases, the discrepancies between expectations and their fulfillment are related to the volume of subjects and are related to the graduates’ previous knowledge. Graduates would have preferred more practical knowledge, more classroom work, and less pedagogical practice and homework. Problems related to the curriculum turned out to be the lack of clarity of the requirements placed on students, incomplete coverage of topics, and differences between what has been learned and exam questions. In some cases, the problem is the overlap and duplication of subjects. In terms of teaching methodology, some subjects were criticized for being too theoretical, using the lecture format, and teaching too little practical knowledge. Based on the research results, proposals were developed for improving the curriculum. The proposals included changes in the volume of modules, increasing the students’ options, using active learning methods, and relating learning more effectively with practice.

SISUKORD

SISSEJUHATUS	1
1. TEISE KEELE ÕPETAJALE VAJALIKUD PÄDEVUSED	4
1.1. Õpetajale vajalikud üldpädevused	4
1.2. Teise keele õpetaja spetsiifilised pädevused	10
2. EESTI KEELE KUI TEISE KEELE ÕPETAJALE VAJALIKE PÄDEVUSTE ARENDAAMINE	14
2.1. Eesti keele kui teise keele õpetajate arenguvajadused	14
2.2. Eesti keele kui teise keele õpetajate koolitus arenguvajaduste rahuldamiseks	18
2.2.1. Teoreetilise ja praktilise õppe vahekord	19
2.2.2. Üldpedagoogilis-psühholoogiliste ainete ning ainedidaktika ja -metoodika õppe vahekord	20
2.2.3. Õppejõudude roll	20
2.2.4. Muukeelsete õpetajate vajadused	21
3. EESTI KEELE KUI TEISE KEELE ÕPETAJA ERIALA LÕPETAJATE UURING... ..	24
3.1. Uuringu metoodika	24
3.2. Uuringu tulemused	26
3.2.1. Õppekava valik ja ootused õppekavale	27
3.2.2. Alusmoodul	27
3.2.3. Praktikamoodul	32
3.2.4. Ainespetsiifiline metoodika	36
3.2.5. Didaktika	40
3.2.6. Lisamoodul	44
3.2.7. Kokkuvõtvad hinnangud	46
3.3. Arutelu ja järeldused	49
KOKKUVÕTE	55
KASUTATUD KIRJANDUS	57
Lisa 1. Õppekava	61
Lisa 2. Intervjuu küsimused	63
Lisa 3. Moodulite kirjeldused	65
Lisa 4. Intervjueeritavate informeerimise ja teadliku nõusoleku vorm	66

SISSEJUHATUS

Eesti riigikeel on eesti keel. Samas elab Eestis teistest rahvustest elanikke, kelle emakeel on mõni teine keel. Haridus- ja Teadusministeerium (2020, lk 7) on strategiadokumendis „Eesti keele arengukava 2021–2035“ seadnud eesmärgiks, et kõik Eesti elanikud valdavad eesti keelt. 2022. a andmetel on eesti keelt kasutavate elanike osakaal 91,2% (Haridus- ja Teadusministeerium, 2023, lk 3). Muu emakeelega elanike eesti keele oskuse arendamisel on oluline roll üldharidusel, mis aitab tagada, et heal tasemel eesti keele oskus omandatakse hariduse käigus. Paraku on probleem, et eesti keele õpetajaid on vähe, sealjuures on puudu ka eesti keele kui teise keele õpetajatest. Vene õppekeelega koolides on probleem ka õpetajate vähese ajakohase eesti keele õpetamise metoodika valdamisega. Eesti keele kui teise keele õpe koolides ei ole kahjuks piisavalt tulemuslik ning lõpetajatel tekib ebapiisava keeleoskuse tõttu raskusi tööturul ja haridustee jätkamisel. (Haridus- ja Teadusministeerium, 2022, lk 21). Samuti on senine eesti keele õpetus tekitanud olukorra, kus paljud õpilased ei saavuta endiselt valmisolekut eestikeelseks aineõppeks (Metslang jt, 2013, lk 155). Eesti keele õpetajate vähesuse ja õppemetoodiliste puuduste tõttu on eesti keele kui teise keele õpetajate väljaõpe olnud Eestis pidevalt aktuaalne teema.

2022. aastal võeti Riigikogus vastu otsus minna täielikult üle eestikeelsele haridusele, mille rakendamine algas lasteaedades ning 1. ja 4. klassis 2024. aastal. Täielik üleminek saavutatakse 2030. aastaks. (Haridus- ja Teadusministeerium, 2024) Eestikeelsele haridusele üleminek muudab eesti keele õpetajate väljaõppe senisega võrreldes veelgi aktuaalsemaks. Tartu Ülikooli Narva kolledž on eesti keele kui teise keele õpetajate väljaõppes oluline haridusasutus. Magistriõppekava „Keeleõpetaja mitmekeelses koolis“ on suunatud nii juba töötavatele kui ka tulevastele õpetajatele. Õppekava eesmärk on pakkuda põhjalikku õpetajakoolitust, keskendudes üldpedagoogika, psühholoogia, didaktika ja erialametoodika valdkondadele ning praktikatele, mis kõik on tihedalt seotud. Eesmärk on valmistada ette pädevaid keeleõpetajaid, kes on valmis töötama mitmekeelses ja -kultuurilises keskkonnas. Kuigi sel õppekaval on võimalik õppida ka inglise või vene keele õpetajaks, siis kõige rohkem koolitatakse eesti keele kui teise keele õpetajaid. Selles töös vaadeldakse õppekava nende õppijate vaatenurgast, kes õpivad eesti keele kui teise keele õpetajaks.

Õppekava „Keeleõpetaja mitmekeelses koolis“ õppetöö toimub kahe aasta jooksul sessioonõppena kaks korda kuus reedest pühapäevani. Kuivõrd tegemist on võrdlemisi lühikese õppeajaga ning kontakttunde on vähe, siis on äärmiselt oluline, kuidas on õppetöö korraldatud ning millist metoodikat õppetöös rakendatakse. Varem ei ole Tartu Ülikooli Narva kolledžis uuritud, kuidas lõpetajad ise hindavad õppekava vastavust nende ootustele seoses ettevalmistusega õpetajatöök ja milliseid täiendusi võiks seeläbi õppekavas teha. Seetõttu on oluline uurida lõpetajate hinnanguid õppekavale.

Magistritöö uurimisprobleem seisneb selles, et pole teada, kas ja kuidas vastab Tartu Ülikooli Narva kolledži õppekava „Keeleõpetaja mitmekeelses koolis“ lõpetajate ootustele ning toetab nende ettevalmistust mitmekeelses ja -kultuurilises koolikeskkonnas. Uuringu tulemused võivad anda väärtuslikku teavet, mis aitab õppekava õppijate vajadustega veelgi enam vastavusse viia, et toetada nende arengut professionaalseteks ja pädevateks õpetajateks. Oluline on teada saada, milline peaks olema teooria ja praktika vahekord ja järjestus ning milliseid teemasid käsitleda rohkem ja milliseid vähem. Varasemad uuringud (Ehala 2002; Raava 2002; Metslang jt 2013) on toonud välja puudujääke eesti keele teise keelena õpetajate pädevuses, sealjuures nende metoodilises ettevalmistuses. Õppekava arendamine kooskõlas õppijate vajadustega eeldatavasti võimaldab eesti keele teise keelena õpetajate pädevust suurendada.

Magistritöö eesmärk on esitada parendusettepanekuid Tartu Ülikooli Narva kolledži õppekava „Keeleõpetaja mitmekeelses koolis“ täiendamiseks, tuginedes 2024. aasta lõpetajate hinnangutele ja ootustele.

Magistritöö uurimisküsimused on:

- millised on 2024. a lõpetajate hinnangud õppekavale „Keeleõpetaja mitmekeelses koolis“,
- kuidas võiks õppekava täiendada?

Töös rakendati kvalitatiivset uurimismetoodikat. Andmete kogumiseks tehti intervjuud õppekava 2024. a lõpetajatega, kes õppisid sellel õppekaval 2022/23. ja 2023/24. õppeaastal.

Töö koosneb kolmest peatükist. Esimeses peatükis käsitletakse eesti keele kui teise õpetaja vajalikke pädevusi teoreetiliselt. Teises peatükis tuuakse välja eesti keele kui teise keele õpetaja arenguvajadused ning võimalused õpetajate arendamiseks. Kolmandas peatükis

kirjeldatakse tehtud uuringu metoodikat, esitatakse intervjuu tulemuste analüüs ning arutelu ja järeldused.

Magistritöö autor tänab kõiki, kes andsid panuse töö valmimisse. Eriline tänu kuulub juhendajale, kes andis tööle väärtuslikku tagasisidet ja nõuandeid, ning töö käigus intervjueritud Tartu Ülikooli Narva kolledži vilistlastele, kes andsid väärtusliku sisendi töö empiirilise osa tarbeks.

1. TEISE KEELE ÕPETAJALE VAJALIKUD PÄDEVUSED

Pädevused on „teadmiste, oskuste ja võimete kogumid, mis võimaldavad töötajal täita konkreetseid tööülesandeid organisatsiooni eesmärkide saavutamisel“ (Raava, 2002, lk 15). Õpetajaamet eeldab mitmesuguseid pädevusi. Vastavalt eesti keele kui teise keele õpetaja pädevusmudelile koosnevad pädevused teadmistest, oskustest ja võimetest. Teadmised seisnevad tööks vajaliku info tundmises. Oskused näitavad tööks vajaliku info rakendamiskogemust. Võimed on oskused tegutseda eri olukordades. (Raava, 2002, lk 16) Eesti keele kui teise keele õpetaja tööks vajalikud pädevused jagunevad üldisteks ja ainespetsiifilisteks. Üldpädevusi käsitletakse alapeatükis 1.1 ja eesti keele kui teise keele õpetaja ainespetsiifilisi pädevusi alapeatükis 1.2.

Magistritöös kasutatakse mõisteid *teine keel* (ingl *second language*) ja *võõrkeel* (ingl *foreign language*). Keeleteaduses ja hariduses on tavaliselt peetud teiseks keeleks keelt, mida õpitakse loomulikus keelekeskkonnas, kus seda keelt aktiivselt kasutatakse. Võõrkeeleks nimetatakse aga keelt, mida õpitakse väljaspool loomulikku keelekeskkonda. Tänapäeval ei eristata neid mõisteid aga enam nii rangelt, sest interneti abil saab luua keelekeskkonna igal pool. (Argus jt 2021, lk 21) Siin töös kasutatakse peamiselt mõistet *teine keel*. Teise keele õpetaja on seega iga õpetaja, kes õpetab keelt, mis ei ole õppijate emakeel ehk esimene keel (ingl *first language*). Mõiste *võõrkeeleõpetaja* on kasutusel ainult õppekavas „Keeleõpetaja mitmekeelses koolis“ olevate ainete puhul, milles seda terminit kasutatakse.

1.1. Õpetajale vajalikud üldpädevused

Baumert ja Kunter (2013, lk 29) on koostanud õpetaja pädevuste kohta COACTIVI mudeli, mille kohaselt õpetaja spetsiifilised pädevused hõlmavad järgmist: ainealased pädevused, ainealased pedagoogilised pädevused, pedagoogilis-psühholoogilised pädevused, organisatsioonilised pädevused ja nõustamispädevused. Nendest esimesed kaks kuuluvad selle töö kontekstis keeleõpetaja spetsiifiliste pädevuste juurde ning neid käsitletakse alapeatükis 1.2. Pedagoogilis-psühholoogilise pädevuste hulka paigutuvad COACTIVI järgi eneserefleksiooni- ja eneseregulatsioonioskused, kommunikatsioonioskused ning oskused õppetöö igapäevaseks korraldamiseks. Selles töös liigitatakse õpetaja pädevused

üldpädevusteks ja spetsiifilisteks pädevusteks. Üldpädevuste hulka liigitatakse pedagoogilis-psühholoogiliste pädevuste kõrval ka organisatsioonilised pädevused ja nõustamispädevused. Seega on õpetaja üldpädevused 1) üldised arusaamad haridusest ja õppimisest; 2) iseseisva õppimise oskus; 3) eneserefleksiooni ja eneseregulatsiooni oskus; 4) kommunikatsioonioskused; 5) nõustamisioskused; 6) õppetöö igapäevaseks korraldamiseks vajalikud oskused (sobiva õpikeskkonna loomine ja õpperühma juhtimine, õppetöö kavandamine, õppetundide korraldamine, hindamine ja tagasiside andmine, õppijate individuaalsuse arvestamine ja tehnoloogiaalased pädevused; 7) organisatsioonilised pädevused.

Õpetajad vajavad mitmekesiseid üldpädevusi näiteks psühholoogia, suhtlemise ja eripedagoogika valdkonnas (Kanarbik & Heinsalu, 2024, lk 2). Õpetaja üldpedagoogiliste pädevuste aluseks on üldised arusaamad haridusest ja õppimisest. Siia kuuluvad haridusfilosoofia ja -teooriad, hariduspsühholoogia, hariduse ajalugu, inimarengu psühholoogia ning õppimise ja motivatsiooni teoreetilised alused, lisaks institutsiooniteooria (Baumert & Kunter 2013, lk 35; Karababa & Çalışkan, 2013, lk 1551).

Õpetajate elukestva õppe ja pideva enesetäiendamise tagamiseks on olulised õpetajate oskused iseseisvalt õppida ning uusi teadmisi ja oskusi omandada. Vajalik on tunda uute teadmiste allikaid ja oskust neid kasutada, näiteks orienteeruda erialases kirjanduses, oskus erialast kirjandust lugeda ja teadusuuringute tulemusi tõlgendada. (Karababa & Çalışkan, 2013, lk 1548) Õpetajate jaoks on vajalikud baasteadmised sotsiaalvaldkonnas kasutatavatest empiirilistest uurimismeetoditest (Baumert & Kunter 2013, lk 35). Samuti on oluline oskus kolleegidelt õppida ning teha kolleegidega enesearengu nimel koostööd (Karababa & Çalışkan, 2013, lk 1548).

Õpetajate arengu seisukohalt on väga oluline eneserefleksioonioskus, mis tähendab, et õpetaja oskaks hinnata enda õpetamispraktikaid ja neid reflekteerida, hinnata oma pädevust, avastada arenguvõimalusi (Karababa & Çalışkan, 2013, lk 1552; Bardakci & Ünalı, 2021, lk 127). Samuti on olulised õpetaja eneseregulatsioonioskused (Scherzinger & Brahm, 2023, lk 11). Õpetajatöös võib tulla ette ootamatuid olukordi, mistõttu nad peavad suutma keerulistes olukordades oma käitumist kontrollida ning positiivsust säilitada (Erdem & Sağlamel, 2014, lk 50). Suutlikkus emotsioone reguleerida on oluline ka õpetajatöö psühholoogilisest aspektist, kuivõrd see aitab õpetajatel ennetada vaimse tervise probleemide, nagu läbipõlemissündroom, kujunemist (Bing jt, 2022, lk 1).

Kommunikatsioonioskuseid peetakse keeleõpetajate jaoks suhteliselt olulisemaks kui teiste aineõpetajate jaoks. Keeleõpetus põhineb väga suures osas suhtlusel õpilase ja õpetaja vahel (Borg, 2006, lk 24). Seetõttu on vajalik, et kommunikatsioon õpetaja ja õpilaste vahel soodustaks õpetajate ja õpilaste vaheliste heade suhete loomist (Erdem & Sağlamel, 2014, lk 53). Samal ajal on keeleõpetuses oluline, et õppe sisu oleks õpilaste jaoks asjakohane. Viimase saavutamiseks peetakse oluliseks, et keelt õpitakse kontekstis, mis oleks seotud õpilase isikliku elu ja vajadustega. Sellise konteksti loomine aga eeldab tihedaid suhteid õpetaja ja õpilase vahel ning seetõttu on keeleõpetajate jaoks oluline oskus luua õpilasega head suhted. (Borg, 2006, lk 24) Õpetaja kommunikatsioonioskuste juures on oluline, et õpetaja suudaks tõhusalt suhelda erineva sotsiaalse ja kultuurilise taustaga inimestega, näiteks lapsevanemad võivad olla selle poolest väga erinevad (Oder, 2008, lk 241).

Õpetajate jaoks on olulised nõustamisoskused, sest töö käigus on neil vaja nõustada nii üksikuid õpilasi, õpilaste rühmasid kui ka lapsevanemaid. Nõustamisoskuste hulka kuulub ka oskus otsustada, millistes olukordades on vajalik õpilase vanemate kaasamine. (Baumert & Kunter 2013, lk 36) Õpetajate jaoks on oluline, et nad suudaksid luua kontakte õppeprotsessi seisukohast oluliste isikutega, nagu kolleegid ja lapsevanemad. Õpetaja peab suutma neid osapooli vajaduse korral õppeprotsessi toetamise kaasata. (Markova jt, 2021, lk 38)

Õppetöö igapäevaseks korraldamiseks on vajalikud konkreetsed oskused: sobiva õpikeskkonna loomine ja õpperühma juhtimine, õppetöö kavandamine, õppetundide korraldamine, hindamine ja tagasiside andmine, õppijate individuaalsuse arvestamine ja tehnoloogiaalased pädevused. Õpikeskkonna loomiseks ja õpperühma juhtimise jaoks peavad õpetajad teadma efektiivse klassiruumi juhtimise reegleid ja võtteid. Samuti peavad õpetajad tundma erinevaid sotsiaalse õppimise vorme. (Baumert & Kunter 2013, lk 35) Kui õpetajatel ei ole vastavaid teadmisi, siis võivad õpetajatel tekkida raskused distsipliini hoidmise ja õpilaste motiveerimisega. Seetõttu võib esineda juhtumeid, kus õpilased keelduvad ülesannete täitmisest, ei tööta tunnis kaasa või jäta kodused ülesanded tegemata (Raava, 2002, lk 31). Peetakse oluliseks, et õpetaja suudaks luua õpilaste jaoks mugava, turvalise ja huvitava õpikeskkonna, tagades samal ajal õpilaste distsiplineerituse (Drakulić, 2013, lk 164). Klassiruumi juhtimine aitab õpetajal tundi teha ja kindlustada õpilaste jaoks meeldiva ja ohutu keskkonna ning selle, et kord klassiruumis oleks tagatud ilma teiste isikute sekkumiseta (Oder, 2008, lk 241).

Õpetajate jaoks on oluline osata õppetööd kavandada, sealjuures osata õppetunde planeerida ning seostada ainekavaga (Baumert & Kunter 2013, lk 35). Õpetajad peavad mõistma keeleõppijate vajadusi ja eelistusi ning vastavalt sellele püstitama õppimisega seotud eesmärgid ja valida nende eesmärkide saavutamiseks sobiva metoodika. On oluline, et vajaduse korral suudaks õpetaja teha kohandusi õppematerjalides (Bardakci & Ünalđi, 2021, lk 127). Õppijatele eesmärkide seadmine on tihedalt seotud teise keele õppimisega motivatsiooniga. Täiskasvanud õppijatel on tavaliselt välja kujunenud selgemad põhjused, miks teist keelt õpitakse, ning seetõttu on neil tavaliselt ka lihtsam õppimisega seotud eesmärgid seada. Seevastu lapsed vajavad teise keele õppimisel eesmärkide seadmisel rohkem tuge, mistõttu on oluline, et õpetaja oskaks aidata õppijatel seada nende jaoks isiklikke eesmärgid (Horwitz, 2020, lk 9). Õppetöö kavandamise oskuse puhul on kirjanduses veel välja toodud, et see on vajalik seoses vajadusega järgida hariduses kehtivaid regulatsioone, et õpetaja suudaks koostada õppetöö korraldamisega seotud dokumente (Oder, 2008, lk 241).

Õpetaja peab oskama õppetunde teha, mille jaoks peab ta esiteks oskama sobival viisil tundi alustada ja lõpetada. Seejärel peab ta suutma selgitada õpilastele ülesandeid ja anda juhiseid. Õpetaja ülesanne on suunata õpilasi õppimises ja anda neile tagasisidet. Õppetunni sujuvuse tagamiseks on oluline oskus juhtida üleminekuid ühelt ülesandelt teisele. (Bardakci & Ünalđi, 2021, lk 127) Õpetaja jaoks on oluline, et ta suudaks toetada õpilasi nii individuaalse kui paaristöö osas ja mõlemal juhul õpilastele sobival viisil tagasisidet anda (Deregözü, 2022, lk 228). Teise keele õpetamise puhul on tagasiside andmine teistest õppeainetest erinev, sest on oluline, et õpetajalt saadav tagasiside ei häiriks õpilase keelekasutuse sujuvust. Erinevalt muudest ainetest ei mõjuta õpilase keelekasutuses tehtud vead üldjuhul õpilase järgnevat keelekasutust ning seetõttu pole pidev õpilase keelekasutuse korrigeerimine vajalik (Borg, 2006, lk 13). Näiteks kui matemaatikaülesande lahendamisel teeb õpilane arvutusvea, mõjutab see kogu ülesande edasist lahenduskäiku ning seetõttu on kohane, et õpetaja juhib tekkinud veale kohe tähelepanu. Kui teises keeles rääkides teeb õpilane grammatikavea, ei takista see tal keele kasutamist jätkata ning seetõttu ei ole õpetaja kohene sekkumine vajalik.

Üks õpilase pedagoogiline üldpädevus on õpilaste hindamine ja neile tagasiside andmine. Õpetajatel on oluline osata märgata õpilase edasijõudmist ja õppeprotsessis tekkivaid probleeme ning valida sobivad viisid õpilaste teadmiste ja oskuste kontrollimiseks ja

hindamiseks. (Baumert & Kunter 2013, lk 35) Õpetaja peab olema õpilase hindamisel objektiivne ja aus (Oder, 2008, lk 241).

Nii õppetöö planeerimise kui korraldamise juures on olulised õpetaja oskused võtta arvesse õpilaste individuaalsust. See võib tuleneda väga erinevatest asjaoludest, nagu õpilase varasem keeleoskuse tase, aga ka üldised õpioskused, ealised iseärasused, kultuuriline taust, emotsionaalsed erinevused ja hariduslikud erivajadused. (Wilbur, 2007, lk 91) Õpetaja peab suutma võtta arvesse õpilase tugevusi ja nõrkusi ning vastavalt vajadusele andma õpilastele diferentseeritud ülesandeid (Oder, 2008, lk 241).

Seoses uute tehnoloogiate arenguga on keeleõpetajate jaoks olulised tehnoloogiaalased pädevused. Info- ja kommunikatsioonitehnoloogia avardab keeleõppe võimalusi, kuid selle rakendamiseks peavad õpetajad tehnoloogiaid valdama ning oskama neid õppesse integreerida. Samuti on oluline, et õpetajad suhtuksid uute tehnoloogiate õppetöös kasutamisse positiivselt. (Malinina, 2015, lk 76)

Õpetajate jaoks on olulised organisatsioonilised pädevused, sest õpetamine toimub koolide kui organisatsioonide kaudu ning tegevuse käigus on vaja suhelda kooli juhtkonna ja personaliga (Baumert & Kunter 2013, lk 36). Õpetajad peavad olema võimelised tegema koostööd teiste õpetajatega, mistõttu on olulised koostööoskused (Scherzinger & Brahm, 2023, lk 11).

Pädevuste kõrval on olulised õpetajatöök sobivad hoiakud, uskumused, väärtused ja eesmärgid (Scherzinger & Brahm, 2023, lk 11). Hoiakud ja uskumused kujunevad pikaajaliselt, nende kujunemist mõjutavad kogemused, mis on saadud ise teist keelt omandades, kõrgkoolis õpetajakoolituse erialal õppides ning hiljem õpetajatööd praktiseerides (Gabillon, 2012, lk 198). Õpetajate uskumused mõjutavad nende praktilist tegevust õpetajana, näiteks õppemetoodika valik sõltub sellest, kuivõrd õpetajad usuvad, millist metoodikat on õige kasutada (Allen, 2002, lk 524).

Õpetajate puhul on oluline soov pidevalt areneda ja ennast täiustada ning sellega seonduv valmidus oma teadmisi täiendada ja õpetamist kohandada (Markova jt, 2021, lk 38). Seega on oluline, et teise keele õpetajad väärtustaksid elukestvas õppes osalemist (Oder, 2008, lk 241). Samuti on oluline õpetajate professionaalne identiteet. Õpetajad on õpilaste jaoks olulised eeskujud ning õpetaja käitumine igasuguses olukorras avaldab õpilastele mõju. Õpetaja eeskujul ulatub seega väljaspoole klassiruumi (Wilbur, 2007, 93). Õpetaja professionaalsus hõlmab ka seda, et õpetaja seab endale pidevalt kõrged standardid, näiteks

ta on alati ainetundideks ettevalmistunud. Samuti keskendub ta tundide ajal õppetööle, mitte kõrvalistele ega muudele isiklikele tegevustele. Lisaks rõhutatakse, et õpetaja peab õpetajatööd ise väärtustama ning olema motiveeritud seda tegema. Oluliseks peetakse ka seda, et õpetaja on valmis tegema lisatööd, pakkudes vajaduse korral õpilastele järeleaitamistunde ning võimaldades õpilastel järele vastata. (Oder, 2008, lk 241, 243) Hea teise keele õpetaja on avatud tagasisidele ning samal ajal on ta ka enesekriitiline. Samuti peetakse teise keele õpetaja puhul oluliseks, et ta oleks avatud muutustele. Kui õpetaja käitumisest on näha, et ta on oma tööst vaimustunud ning teeb seda innukalt, annab see õpilastele positiivset eeskujut ja võib suurendada õpilaste motivatsiooni. (Erdem & Sağlamel, 2014, lk 51)

Eesti õpetaja kutsestandardis (Kutseregister, 2025) välja toodud üldpädevused on samad rahvusvahelises teaduskirjanduses kirjeldatud pädevustega. Eesti õpetaja kutsestandard jagab pädevused samuti üld- ja kutsespetsiifilisteks ning käsitleb õpetajatööks vajalikke oskusi laiaulatuslikult. Näiteks üldine arusaam haridusest ja õppimisest (haridusfilosoofia, haridusteooriad, õppimise psühholoogia) vastab Eesti kutsestandardis üldpädevusele „õppimise ja arengu toetamine“. Iseseisva õppimise oskus on esile toodud üldpädevuse „elukestev õpe“ all, mis rõhutab vajadust pidevaks professionaalseks arenguks ja enesetäienduseks. Eneserefleksiooni ja -regulatsiooni oskus ilmneb kutsestandardis näiteks üldpädevuses „enesearendus ja kutsealane areng“, mille kohaselt õpetaja analüüsib oma tegevust ja seab endale arengueesmärgid. Kommunikatsioonioskused on määratletud üldpädevusena „suhtlemine ja koostöö“, mis hõlmab tõhusat suhtlust õppijate, kolleegide, lapsevanemate ja teiste hariduspartneritega. Nõustamisoskus on otseselt nimetatud õpetaja pädevuses „õppija arengu toetamine“, mis eeldab ka vajaduse korral õppija ja lapsevanemate nõustamist. Õppetöö igapäevaseks korraldamiseks vajalikud oskused kattuvad kutsestandardis üld- ja kutsespetsiifiliste pädevustega, näiteks „õppeprotsessi kavandamine ja juhtimine“ (õpetaja kavandab, korraldab ja analüüsib õppetööd) ning „õpikeskkonna kujundamine“. Tehnoloogiaalased pädevused on Eestis samuti esile toodud – õpetajalt eeldatakse digipädevust ning info- ja kommunikatsioonitehnoloogia teadlikku kasutamist õppimise toetamiseks. Organisatsioonilised pädevused väljenduvad kutsestandardis pädevusena „organisatsioonikultuuri ja koostöö arendamine“, kus rõhutatakse õpetaja rolli kooli kui organisatsiooni toimimises ja arendamises. Lisaks sisaldab standard väärtuspõhiseid hoiakuid, nagu professionaalsus, eetilised, avatus arengule ja positiivne

suhtumine õppijatesse, mis on kooskõlas rahvusvahelises kirjanduses esile tõstetud õpetajate hoiakute ja väärtustega.

Seega võib kokkuvõtvalt öelda, et Eesti õpetaja kutsestandard lähtub samadest professionaalsetest ideaalidest, nagu rahvusvaheliselt tunnustatud teoreetilised mudelid.

1.2. Teise keele õpetaja spetsiifilised pädevused

Teise keele õpetaja spetsiifiliste pädevuste hulka kuuluvad 1) teise keele väga hea oskus; 2) lingvistilised teadmised teise keele kohta; 3) teise keele õppemetoodika valdamine; 4) oskus valida, kohandada ja koostada sobivaid õppematerjale teise keele õpetamiseks; 5) keeleõppega seotud tehnoloogiate kasutamise oskus; 6) teise keele kultuuri tundmine; 7) interkultuurilised pädevused.

Baumerti ja Kunteri (2013, lk 32) järgi vajab iga õpetaja ainealaseid pädevusi ehk spetsiifilisi teadmisi õpetatava aine kohta. Näiteks selleks, et õpetada õpilastele käändeid, peab õpetaja neid ise tundma. Õpetades mõnda õppeainet põhikoolis või gümnaasiumis, peab õpetaja tundma seda ainet õppekava raames ning tal peab olema ettekujutus sellest, millised pädevused peavad õpilased omandama. Bardakci ja Ünaldi (2021, lk 126) sõnul peab õpetajal olema väga hea õpetatava keele oskus, et ta oleks oma keeleoskusega õpilastele eeskujuks. Samuti peab õpetaja ise suutma õpetatavat keelt kogu tunni jooksul ja igas situatsioonis kasutada. Seega võib väita, et eesti keele kui teise keele õpetaja peab ise eesti keelt hästi valdama.

Borg (2006, lk 12) toob välja, et keel on ajas muutuv ning seetõttu peab õpetaja keeleoskus muutustega kaasas käima. Huhni (2012, lk S169) järgi peab õpetaja pidevalt oma keeleoskust vastavalt muutustele arendama, ta peab olema keeles toimuvatest muutustest teadlik ning tajuma, milliseid uusi teadmisi ja oskusi on tal seetõttu vajalik omandada.

Kerge ja Pajupuu (2002, lk 69) leiavad, et eesti keele õpetamine teise keelena nõuab eesti keele kõrgtasemel oskamist, sealjuures on oluline keskmisest parem hääldus, kuna õpetaja on oma hääldusega õpilastele eeskujuks. Keeleõpetajate endi keeleoskuse tähtsust kinnitavad Valki (2015, lk 12) uurimistulemused, mille järgi on õpilaste õpitulemused kõrgemad koolides, kus eesti keele kui teise keele õpetajate eesti keele oskus on kõrgema tasemega.

Lisaks rõhutavad Scherzinger ja Brahm (2023, lk 13), et keeleõpetaja peab valdama õpetatava keelega seonduvaid lingvistilisi pädevusi ehk tema keeleoskus ei saa piirduda keele tavakasutaja omaga. Kerge ja Pajupuu (2002, lk 69) väitel on vajalik, et õpetaja keeleoskus oleks sellisel tasemel, et ta suudaks tajuda õpilase keeleoskuse taset osaoskuste kaupa. Bardakci ja Ünaldi (2021, lk 127) väitel on oluline, et õpetaja suudaks jälgida, kuidas õpilane keelt kasutab, ja anda vastavalt sellele õpilasele tagasisidet. Teise keele õpetaja puhul on oluline, et tal oleksid kõrgtasemel teadmised kõigi nelja osaoskuse raames (Borg, 2006, lk 24). Samuti peab keeleõpetaja tundma grammatikat ning oskama seda õpilastele selgitada (Bardakci & Ünaldi, 2021, lk 126). Teise keele õpetaja puhul on vajalik, et ta mõistaks õpetatavat keelt kui lingvistilist süsteemi (Huhn, 2012, lk 169).

Keeleõpetajad vajavad ainealaseid pedagoogilisi pädevusi ehk spetsiifilisi teadmisi ja oskuseid, kuidas seda ainet õpetada. COACTIVi mudeli kohaselt peavad õpetajatel olema teadmised ja oskused õpetatava aine õppemethodika kohta. Sealjuures peab õpetajal olema arusaam õpilaste varasematest teadmistest, sobivatest ülesannetest ja meetoditest, mida selle aine õpetamisel kasutada. Õpetajad peavad teadma ka seda, kuidas õpilased tüüpiliselt ainet omandavad, näiteks mis neile tavapäraselt raskusi valmistab, millised on õpilaste tüüpilised vead ja õpilaste rakendatavad õpistrateegiad selles aines. (Baumert & Kunter 2013, lk 33) Kui keeleõpetuseks kasutatakse spetsiifilist lähenemist, nagu kakskeelne õpe, siis on vajalik tunda sellega seonduvaid methodikaid, näiteks on kakskeelse õppe puhul oluline küsimus, kuidas ühendada keele- ja aineõpe (Scherzinger & Brahm, 2023, lk 11).

Hasweh' (2005, lk 279) järgi moodustuvad ainealased pedagoogilised pädevused paljudest oskustest ja teadmistest. Kõrge pädevuse tase ei tulene siinkohal sellest, et õpetajal oleks kõrgel tasemel teadmised ja oskused mõnes üksikus valdkonnas, näiteks et ta valdaks väga hästi mõnda methodikat, vaid sellest, et ta valdab kogumit eri methodikatest ning oskab neid vastavalt olukorrale rakendada. Borg (2006, lk 13) rõhutab, et teise keele õpetamise jaoks on arendatud palju spetsiifilisi methodikaid ning sealjuures õppemethodika areneb pidevalt. Seetõttu võrreldes teiste aineõpetajatega on keeleõpetajate jaoks ainealased pedagoogilised pädevused suhteliselt tähtsamad.

Õppetöö planeerimise juures on vajalik, et õpetaja oskaks valida õppematerjalid, mis vastavad õpilaste keeletasemele, huvidele ja vajadustele (Deregözü, 2022, lk 228). Samuti peetakse oluliseks õpetaja oskust õppematerjale koostada. Selle juures peetakse tähtsaks, et

õpetaja koostatud materjalid motiveeriks õpilasi ning soodustaksid õpilase aktiivset osalust õppeprotsessis (Karababa & Çalışkan, 2013, lk 1548).

Seoses uute tehnoloogiliste lahenduste ulatusliku kasutuselevõtuga on erialakirjanduses hakatud eraldi välja tooma teise keele õpetajate tehnoloogilisi ainealaseid pedagoogilisi pädevusi. Erinevalt üldistest tehnoloogilistest pädevustest on need seotud tehnoloogia rakendamisega konkreetse õppeaine spetsiifilise metoodika osas. Seoses tehnoloogia arenguga muutuvad tehnoloogilised ainealased pedagoogilised pädevused pidevalt. Nende hulka kuuluvad näiteks keeleõppe tarkvara kasutamise ja digitaalsete tööviikute kasutamise oskus, aga tänapäeval ka oskus kasutada tehisintellekti keeleõppe eesmärgil. (Kim, 2023, lk 92)

Teise keele õpetaja jaoks on oluline tunda nii keelega seotud kultuuri kui ka õpilaste rahvuskultuuri, kuivõrd mõlemad loovad õppimise konteksti. Kultuuri kõrval on oluline, et õpetaja suudaks arvesse võtta õppijate ealisi iseärasusi, sotsiaalmajanduslikku tausta ning uskumusi. (Bardakci & Ünaldi, 2021, lk 128)

Kui keeleõpe toimub mitmekeelses koolis, siis on olulised õpetaja interkultuurilised teadmised ja oskused (Scherzinger & Brahm, 2023, lk 12). Teisest rahvusest laste õpetamisel on oluline tunda selle kultuuri olemust ja kultuurile vastava käitumise eripärasid – vastasel juhul võib juhtuda, et õpetaja peab kultuurist tingitud käitumisjooni ebasobivaks käitumiseks (Kerge & Pajupuu, 2002, lk 96). Õpetaja jaoks on vajalik teada, kuidas õpilaste kultuuriline taust võib mõjutada õpitava tajumist ning kuidas planeerida õppetunde ja õppematerjale kultuuriliselt tundlikult ja õpilaste kultuurilist eripära arvesse võttes (Karababa & Çalışkan, 2013, lk 1552). Kultuurilise kompetentsiga seoses on rõhutatud veel kultuuriga seotud sotsiaalsete ja poliitiliste aspektide tundmise vajalikkust (Drakulić, 2013, lk 164). Teise keele õpetamise juures on oluline arvestada, et see, kuidas keelt õpetatakse, mõjutab õpilaste arusaamist ja suhtumist keelega seotud kultuuri (Borg, 2006, lk 13).

Teise keele õpetamise juures on oluline, milline on õpetaja suhtumine õpetatavasse keelde Galois jt (2007, lk 596). Kognitiivne komponent põhineb õpetaja uskumustel ja mõtetel seoses keelega. Kognitiivne komponent on kalduvus käituda vastavalt uskumustele. Afektiivne komponent näitab uskumustega seotud emotsionaalseid reaktsioone, mis võivad olla positiivsed või negatiivsed. Rannu jt (2020, lk 856) järgi sisaldab eesti keele õpetamisega seotud suhtumise kognitiivne komponent õpetamisega seotud uskumusi,

kognitiivne komponent hõlmab eesti keele õpetamise kogemust ning afektiivne komponent emotsionaalset reaktsiooni eesti keele õpetamisele.

2. EESTI KEELE KUI TEISE KEELE ÕPETAJALE VAJALIKE PÄDEVUSTE ARENDAMINE

Õpetajatele vajalike pädevuste arendamine toimub põhi- ja täiendusõppe raames. Põhiõppe läbivad õpetajad kõrgkoolis ning täiendõppe toimub eri koolitustel kogu õpetaja karjäärtee jooksul. Lisaks saavad õpetajad oma pädevusi arendada ennast iseseisvalt täiendades. Alapeatükis 2.1 käsitletakse varasemate uurimistulemuste põhjal eesti keelt teise keelena õpetavate õpetajate arenguvajadusi ning alapeatükis 2.2 eesti keele teise keelena õpetajate koolitust.

2.1. Eesti keele kui teise keele õpetajate arenguvajadused

Järgnevalt tutvustatakse eesti keelt teise keelena õpetavate õpetajate arenguvajadusi, mis on tuvastatud Eestis korraldatud empiiriliste uuringute põhjal. Peamiselt keskendutakse kahele esinduslikumale ja põhjalikumale uuringule: 1) 2001. aastal Euroopa Liidu PHARE Integratsiooni Sihtasutuse korraldatud ja firma Pro Konsultatsioonid tehtud uuring (Ehala, 2002; & Pajupuu, 2002; Raava, 2022) ning 2) 2013. aastal Haridus- ja Teadusministeeriumi tellitud ning Tallinna Ülikooli tehtud uuring (Metslang jt, 2013).

Pro Konsultatsioonide uuringus osales 156 õpetajat, 76% neist olid üldhariduskoolide õpetajad ning ülejäänud kutsekoolide ja keelefirmade õpetajad. Lisaks osales uuringus ka 414 õpilast. Uuringu käigus koostati eesti keele kui teise keele õpetaja pädevusmudel ja määratleti õpetajate täiendkoolitusvajadus. Õpetajaid testiti ainepädevuse osas nii kirjalikult kui ka suuliselt. Õppeprotsessi juhtimise uurimiseks täitsid õpetajad vastavasisulise küsimustiku. Õpilased vastasid küsimustikule kirjalikult (Raava, 2002, lk 32–36).

Uuringu tulemused näitasid, et eesti keele kui teise keele õpetajate pädevus õppeprotsessi üldises juhtimises oli hea. Nõrgimad olid õpetajate pädevused aga ainemetoodiliste võtete kasutamises ning õppe eesmärgistamises ja õpimotivatsiooni loomises. Täpsemalt toodi välja, et eesti keele kui teise keele õpe ei ole seotud tegeliku elu ning eesti kultuurikeskkonnaga. Uuringust selgus, et need pädevused olid nõrgimad üldhariduskoolide

õpetajatel. Samuti ilmnes, et need pädevused olid nõrgad kõigil vähese kogemusega (kogemus kolm aastat või vähem) õpetajatel. (Ehala 2002, lk 61–63)

Ainealase pädevuse osas oli eesti keele kui teise keele õpetajate uuringu järgi kõige madalam pädevus ja seega suurim koolitusvajadus funktsionaalses lugemis- ja kirjutamisoskuses. Oluline koolitusvajadus nähtus ka grammatikateadmiste, kultuuriteadmiste ja sotsiokultuuriliste pädevuste osas. Koolitusvajadus oli enamiku pädevuste osas suurem muukeelsetel õpetajatel ning üldhariduskoolide õpetajatel. Muukeelsed õpetajad vajasisid koolitust kirjutamise, korrektse kirja õpetamise, rääkimise jaoks vajaliku sõnavara ja grammatika osas. Seetõttu soovitati õpetajatele hääldusõpetust, funktsionaalse kirjutamise kursuseid, tekstiõpetuse kursust, grammatika ja grammatikateadmiste kursust ning eesti keele käsi- ja sõnaraamatute kursust. (Kerge & Pajupuu, 2002, lk 82-83, 90, 94-95)

Õpetajate üldised ja ainemetoodilised pädevused olid tervikuna heal tasemel, kuid need vajavad suhteliselt rohkem arendamist ainemetoodika ning õppe eesmärgistamise ja õpilaste motivatsiooni toetamise osas. Õppemetoodika osas oli probleem, et õppes ei kasutata piisavalt eesti kultuuri ja õpe ei ole tegeliku eluga seotud. Eriti vajasisid nendes valdkondades täiendkoolitust üldhariduskoolide õpetajad, kuivõrd koolitusfirmades töötavatel õpetajatel on ainemetoodilised pädevused kõrgemad. Samuti oli nimetatud valdkondades koolitusvajadus suurem vähese kogemusega õpetajatel (kogemus kolm aastat või vähem) (Ehala 2002, lk 61–63). Ainemetoodika osas esines kriitilisi juhtumeid, uurides õpetajate probleeme sõnavara käsitlemisel, liht- ja täismineviku selgitamisel, omastava käände õpetamisel, suure ja väikese algustähe kasutamisel, kokku- ja lahkukirjutamise ning süntaksi õpetamisel. Samuti valmistas raskuseid diferentseeritud lähenemise kasutamine sama klassi eri õpilastega. (Raava, 2002, lk 31)

Järeldusena toodi välja, et üldhariduskoolide õpetajad vajavad õppetöö motiveerimiseks ja toetamiseks ainedidaktika- ja ainemetoodikaalast koolitust, sh eriti tänapäevaste õpimeetodite kasutamise ning eesti keele- ja kultuurikeskkonna kasutamise osas. Samuti vajasisid õpetajad koolitust, kuidas asendada endiselt levinud grammatika-tõlkemeetodi kasutamine kommunikatiivsete meetoditega. Õpetamise eesmärgistamise osas oli Ehala (2002, lk 64-65) uurimistulemuste kohaselt osal õpetajatel probleem, et nad on liiga grammatikakesksed. Õpetajad kalduvad kõrgelt hindama päheõpitud grammatiliselt korrektse teksti esitamist ega väärtusta vaba suhtlust. Selle toetamiseks oleks vaja koolitada õpetajaid ka tänapäevaste arusaamade osas keele struktuuri ja toimimise kohta. Õpetajad ei

osanud ka sama õpperühma eri õpilastele vajaduse korral anda diferentseeritud ülesandeid. Uuringus tuvastati ka, et õpetajatel esines raskusi õpilaste motiveerimisel ja distsipliini tagamisel klassiruumis. (Raava, 2002, lk 31)

Metslangi jt (2013) uuringu eesmärk oli analüüsida üleminekut 60% eestikeelsele õppele gümnaasiumiosas. Selleks uuriti õpetamist eestikeelsetes ainetundides (ajalugu ja muusikaõpetus jt) ja eesti keele kui teise keele tundides. Uuriti kõigi osapoolte (õpetajate, õpilaste, õppe- ja koolijuhtide) arvamusi ning vaadeldi nii ainetunde kui ka eesti keele tunde.

Uuringu tulemusena selgus samuti, et õpetajate metoodilised oskused olid madalal tasemel: nad kasutasid traditsioonilisi õpetajakeskseid metoodikaid ning õppijakeskset lähenemist rakendati vähe. Kuigi paljud õpetajad olid uusi õppemetoodikaid täiendkoolitustel õppinud, siis ei rakendanud nad õpitut praktikas. Õpetajad keskendusid sellele, et õpilane suudaks keeleeksamil hea tulemuse saavutada, kuid mitte sellele, et ta suudaks eesti keelt praktikas kasutada. Õppemetoodika osas vajasisid õpetajad oskuseid ja teadmisi, kuidas tagada, et õpilaste osaoskuste areng oleks tasakaalustatud, ning kuidas õpetada efektiivset sõnavara ja kommunikatiivset grammatikat. (Metslang jt, 2013, lk 227-228)

Klasteranalüüs näitas, et õpetajad jagunesid aktiivsete õpetajate rühmaks (kes kasutavad õpilaste toetamiseks eri võtteid ning tegelevad ka ainekeele õpetamisega) ning passiivsete õpetajate rühmaks (kes kasutavad eri võtteid vähem ning ei õpeta ainekeelt). Esimesse rühma kuulus 24% ning teise 76% vastajatest. (Metslang jt, 2013, lk 136) Seega kinnitasid uuringu tulemused ka seda, et õpetajakoolituse mõju tegelikele õpetamispraktikatele ei ole suur. Õpetajad olid sageli läbinud mitmeid koolitusi, kuid seal õpitut ei ole sageli nende ainetundides näha.

Õpetajatel olid ka vähesed õppe eesmärgistamise oskused ja seetõttu toimus suur osa tunnitegevusest ilma selge eesmärgita, näiteks oli lugemise ja kirjutamisega seotud tegevusi rohkelt, kuid need ei olnud enamasti suunatud funktsionaalse lugemis- ja kirjutamisoskuse arendamisele (Metslang jt, 2013, lk 228). Metslangi jt (2013, lk 217) uuring toob samuti välja probleemid õpilaste õpimotivatsiooniga ning ka selles uuringus märgitakse, et lisaks õpilaste eesti keele vähesele huvile esineb puudujääke õppemetoodika osas. Vähe kasutatakse õpilaskeskset lähenemist ning õpe on vähe praktikaga seotud. Vaid 55% uuringus osalenud õpilastest märkis, et eesti keele kui teise keele tundide sisuks olevad tegevused on elulised.

Uuemates väiksemates uuringutes on samuti ilmnunud probleemid õppemetoodikaga. Kitsniku (2018, lk 6-7) uurimistulemused näitavad, et eesti keele kui teise keele õpetamise metoodika on suures osas traditsiooniline ning tundides rakendatakse palju tõlke- ja grammatikaharjutusi. Aktiivseid tegevusi kasutatakse vähe, mistõttu jäävad rääkimis- ja kirjutamisoskuste arendamise võimalused kasutamata. Kasutatavad õpikud on osaliselt vananenud ning õpilastele huvitavaid ja autentseid õppematerjale kasutatakse vähe. Samuti ei ole tundides käsitletavat teemat õpilaste jaoks kaasahaaravad. Kitsnik ja Kromberg (2022, lk 73) on eesti keele kui teise keele grammatika põhikoolis õpetamise kohta tehtud uuringus leidnud, et grammatika õpetamine toimus väga traditsioonilistel viisidel ning õppes ei rakendatud õpilaste jaoks huvitavaid ega kommunikatiivseid meetodeid. Bernhardt ja Meristo (2023, lk 193-194) leidsid, et põhikooli I kooliastmes on keeletundides palju ülesandeid, mis põhinevad lugemisel, küsimustele vastamisel, sõnavara õppimisel ja piltide kirjeldamisel. Kommunikatiivset keeleõpet rakendatakse aga vähe. Suures ulatuses rakendatakse ainetundides õpetaja juhitud üleklassitööd. Nende uurimistulemuste põhjal järeldatakse, et eesti keele kui teise keele õpetajad vajavad metoodilist tuge.

Leijen ja Pedaste (2018) toovad samuti välja, et õpetajakeskse metoodika rakendamine on Eestis üldisem nähtus, mis ei puuduta mitte üksnes teise keele õpetajaid. Kuigi viimasel ajal on hakanud õpetajate seisukohad muutuma ning õpilaskeskse metoodika rakendamist peetakse üha enam õigustatuks, siis reaalses õpetamispraktikas on muutused olnud aeglased. Üks võimalik põhjus on, et suur osa õpetajatest on saanud hariduse varasemal ajal ning seetõttu on nad õppinud kasutama õpetajakeskseid lähenemisi. Õpetamist on mõjutanud 1997. aastal loodud riiklike eksamite süsteem, mis vähendas õpetajate autonoomiat ja muutis õpetamise eksamitulemustele orienteerituks. Järgnevate aastakümnete jooksul on nii riiklike eksamite kui ka õppekavade sisu muudetud ning nimetatud protsessidesse on kaasatud ka õpetajaid, mis on suurendanud nende autonoomiat.

Teiste uuringute tulemused toovad välja ka probleemi, et õpetajad ei suuda tõsta õpilaste motivatsiooni eesti keele õppimiseks. Valk (2015, lk 9) märgib, et muulastest põhikooliõpetajate motivatsioon eesti keelt õppida on suuremas osas seotud väliste põhjustega, nagu tööturul toimetulek. Õpimotivatsiooni aitaks suurendada, kui muulastest õpilased seostaksid oma tulevikku rohkem Eestiga ning kui eesti keele õpetus oleks õpilaste jaoks atraktiivne. Viimast võiks aidata suurendada õppe huvitavamaks ja mitmekesisemaks muutmine. Kitsnik ja Sooalu (2020, lk 131–136) on jõudnud tulemusele, et 9. klassi õpilaste madal motivatsioon eesti keele õppimiseks on seotud sellega, et õpitavad teemad ja

õpitegevused on ebahuvitavad. Tundides tehakse palju eksamiülesandeid, mis on ühetaolised ning igavad. Kohati on ka õpe õpilaste jaoks raske ning nad tajuvad seda mittevajalikuna.

Mare Kitsnik on arendanud mängustatud õppemeetodite kasutamist, mis on näidanud häid tulemusi. Hallase ja Kitsniku (2020, lk 90) järgi võib eesti keele õppimise motivatsiooni aidata suurendada mängustatud õppe kasutamine. Sellekohane uurimus näitas, et õpilased tajusid mängustatud õpet kergema ja lõbusamana, mille põhjal väidetakse, et mängustatud õppemetoodika arendamisel eesti keele kui teise keele õpetamiseks on potentsiaali, kui õpe vastab õpilaste eale ja keeletasemele. Mängustamist ei ole vaja rakendada kogu aeg, vaid üksnes osa tundides. Mängustamise rakendamine eeldab aga, et õpetaja oskab selliseid õppegevusi juhtida, näiteks kuidas õpilasi julgustada ja toetada ning kuidas tagada positiivne õhkkond ja et õpilased järgiksid reegleid. Kängsepp-Puun (2024) on eesti keele kui teise keele õpetajaid uurides jõudnud tulemusele, et mängustatud ülesannete kasutamine tekitas õpilastes positiivseid emotsioone ja suurendas soovi eesti keeles rääkida. Samas selgus, et mängustamise edukas rakendamine nõuab õpetajalt oskuseid ning olulised on ka sobivad õppematerjalid. Seega võib mängustamisoskust pidada eesti keele kui teise keele õpetajate arenguvajaduseks.

2.2. Eesti keele kui teise keele õpetajate koolitus arenguvajaduste rahuldamiseks

Õpetajakoolitus on vahend, mille kaudu saab mõjutada õpetajate ja hariduse kvaliteeti. Õpetajate esmane ettevalmistus toimub tavaliselt kõrghariduse kaudu ja õpetajahariduse sisu on riigiti erinev ning sõltub rakendatavast haridusfilosoofiast (Flores, 2018, lk 28). Õpetajakoolitus koosneb kõrgkoolides teoreetilisest ja praktilisest õpest ning tavapärase lähenemine on, et teoreetiline õpe eelneb praktilisele. Teoreetiline õpe jaguneb eri teemadeks, mis on koondatud ainekursustesse ning mille kaudu omandatakse nii ainealaseid kui ka pedagoogilisi pädevusi. (König jt, 2017, lk 111)

Eesti keele kui teise keele õpetajaks saab praegu õppida Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituudis eesti keele ja kirjanduse õpetaja magistriõppe erialal, Tartu Ülikooli Narva kolledžis erialal keeleõpetaja mitmekeelses koolis ja Tallinna Ülikoolis humanitaarteaduste instituudis eesti keele kui teise keele ja eesti kultuuri õpetaja magistriõppe erialal.

Eelnevalt esitatud uurimistulemuste põhjal võib õpetajate väljaõppes välja tuua järgmised üldised probleemvaldkonnad: teoreetilise ja praktilise õppe vahekord, üldpedagoogilis-

psühholoogiliste ainete ning ainedidaktika ja -metoodika õppe vahekord, õppejõudude roll, muukeelsete õpetajate vajadused ja tagasiside.

2.2.1. Teoreetilise ja praktilise õppe vahekord

Iraanis tehtud uuringus keeleõpetajate kõrghariduse kohta on ühe probleemvaldkonnana välja toodud liigne keskendumine teoreetilisele õppele ning üliõpilaste piiratud võimalustele õpetamist praktiseerida (Boojari jt, 2023, lk 59). Kuigi eesti keele kui teise keele õpetajate praktikavõimalusi kõrghariduse omandamise ajal ei ole Eestis seni täpsemalt uuritud, siis analoogne uuring õpetajakoolituse kohta tervikuna (Malva & Leijen, 2020) näitab, et alates 2018. aastast on praktiliste tegevuste osakaal õpetajakoolituses suurenenud, millega on kaasnenud tõus üliõpilaste tajutud teooria ja praktika vahelises sidususes. Siiski tuleb arvestada, et praktiliste tegevuste mahu suurendamine kõrghariduses ei tähenda automaatselt, et teooria ja praktika seostamine paraneks (Malva & Leijen, 2020, lk 116).

Teise keele õpetajate koolituses peetakse üha rohkem eelistatuks kogemusel põhinevat õpet, mille puhul õpetaja kogeb õpitavat praktiliste tegevuste kaudu ning omandab teoreetilisi põhimõtteid induktiivselt praktilise kogemuse põhjal järeldusi tehes. Selline õpe erineb traditsioonilisest õpetamisviisist, mille korral toimub teadmiste ülekanne õpetajalt õpilasele. Samas, kogemusel põhinev õpe ei välista, et õppimises ei saaks ära kasutada teiste inimeste, näiteks suurema kogemusega õpetajate kogemust, kuid õpetajate praktilise pedagoogilise kogemuse edasiandmiseks ei peeta tavapäraselt loenguvormi parimaks viisiks. (Wright, 2010, lk 275)

Malva ja Leijen (2020, lk 117) väidavad, et teooria ja praktika paremaks ühendamiseks peaks kõrgkoolis toimuv õppes olema rohkem võimalusi harjutada klassiruumis toimuvaid tegevusi. 2018. aastal korraldatud uuringus selgus, et üliõpilastel on vähe võimalusi harjutada õpilaste tööde ja kõne analüüsimist. Samas, kohati kulutatakse liiga palju aega klassiruumivälistele tegevustele, nagu õppetöö planeerimine. Metslang jt (2013, lk 227) väidavad sama täienduskoolituse kohta – see peaks sisaldama ulatuslikult iseseisvat tööd ja võimalusi õpitut praktiseerida. On soovitatav, et õpetajad prooviks kursustel õpitut tunnis oma õpilastega proovida, millele järgneks õpetajate tegevusele tagasiside andmine.

2.2.2. Üldpedagoogilis-psühholoogiliste ainete ning ainedidaktika ja -metoodika õppe vahekord

2023/2024. aastal Eestis tehtud õpetajakoolituse alusmooduli uuringus rõhutati, et õpetajakoolitus peab andma üliõpilasele pedagoogilise baasi. Selle moodustavad eri teadmised, oskused ja hoiakud, mille pinnalt moodustub arusaam, mida õpetamine tähendab. Õpetajakoolituse hilisemas faasis lisanduvad ainealased ja didaktilised oskused (Kanarbik & Heinsalu, 2024, lk 2). Baumerti ja Kunteri (2013, lk 29) käsitluse järgi moodustavad sellise baasi õpetaja väärtused, eesmärgid ja uskumused, motivatsioon ja eneseregulatsioon.

Ehala (2002, lk 64) leiab, et eesti keele kui teise keele õpetajate koolituse peamised teemad peaksid olema ainedidaktika ja -metoodika, mis tähendab, et eelkõige tuleks keskenduda ainealaste pedagoogiliste pädevuste arendamisele. Vajalik oleks õpetada rohkem ajakohaseid õppemeetodeid, näiteks kuidas kasutada eesti keelt ja kultuuri õpimotivatsiooni suurendamiseks. Viimast probleemi aitaks Kerge ja Pajupuu (2002, lk 96) sõnul lahendada kultuuriõpetus, mille puhul saavad õpetajad alusteadmisi omandada iseseisvalt kirjanduse põhjal, kuid kõrgemal tasemel aitaksid kultuuriteadmiste arengut toetada sellekohased koolitused. Metslang jt (2013, lk 226) rõhutavad, et õppemetoodikaalased täiendkoolitused peavad tagama, et õpetajad omandavad ajakohase metoodika ning hakkavad seda praktikas rakendama. Täiendkoolituste tunnistuste väljastamise eelduseks on soovitatav, et koolitusel osalenud õpetajad peaksid õpitud oskuseid demonstreerima. Wilbur (2007, lk 85) rõhutab, et õppemetoodikate ja -strateegiate õpetamise juures on oluline jagada üliõpilastele selgitusi, mis on teatud tüüpi metoodika eelised konkreetses olukorras ja millal on seda sobiv rakendada. See suunab tulevasi õpilasi tegema teadlikumaid ja rohkem põhjendatud õppemetoodilisi valikuid.

2.2.3. Õppejõudude roll

Kõrgkoolis õppides on õppejõud üliõpilastele eeskujud, kelle rakendatud metoodikast võetakse eeskuju ise tulevikus teist keelt õpetades. Seega, kui õppejõud rakendavad uuenduslikke metoodikaid, võib see soodustada tulevaste õpetajate uuenduslikkust. Olulised on ka tulevaste õpetajate kogemused õpetatava teise keele omandamisel (kui tegemist ei ole nende emakeelega). Osal juhtudel tajuvad tulevased õpetajad, et metoodikad, mille alusel nad ise teist keelt õppisid, ei toimi kõige paremini. Näiteks võivad nad tajuda, et kuigi nad said koolis teise keele tundides häid hindeid, ei tarvitsenud nende funktsionaalne keeleoskus olla väga hea. (Wilbur, 2007, lk 43)

Ehala (2002, lk 64) soovib eesti keele kui teise keele õpetajate pädevuste arendamisel eeskujul põhineva täiendõppe rakendamist, mööndes siiski, et ka tavapärase täiendkoolitus on kasulik. Eeskujul põhineva õppe kaudu saavad õpetajad tutvuda eeskujuliku õpetamise näidistega, mis võivad olla nii trüki- kui ka videoformaadis. See võimaldab õpetajatel näha, kuidas parimad eesti keele kui teise keele õpetajad töötavad. Liu (2013, lk 135) peab oluliseks, et nooremad õpetajad saaksid vaadelda, kuidas kogenumad õpetajad keelt õpetavad. See on eriti oluline ainealaste pedagoogiliste teadmiste arenguks. Wright (2010, lk 275) peab samuti soovitatavaks kogunud õpetajate eeskju põhjal õppimist ning seda mitte üksnes õppetundide korraldamise, vaid ka planeerimise ja analüüsimise osas. Näiteks saavad kogunud õpetajad teha videoid tundide kavandamisest ja analüüsimisest või jagada selle kohta tehtavaid märkmeid. Samuti on heaks võimaluseks kogunud õpetajate veebipõhised otseülekanded ainetundidest.

Kogenumate õpetajate eeskju saab edasi anda koosõpetamise mudeli rakendamisel. Selleks on eri võimalusi. Vähemkogunud õpetaja või õpetajakoolituse roll võib seisneda üksnes kogunud õpetaja vaatlemises, kuid tema ülesanne võib olla ka kogunud õpetaja assisteerimine või õpetamise jagamine võrdsetel alustel, nagu näiteks paralleelse õpetamise puhul. Õpetajakoolituse puhul saab kasutada mudelit, milles üliõpilase roll õppetöös järkjärgult suureneb. Koosõpetamise puhul peetakse väga oluliseks mõlema õpetaja ühist õppetöö planeerimist, sh valikute langetamist õppesisu, õpetamisstrateegiate, õpetajate omavahelise ülesannete jaotuse, õpilaste hindamise ning õppematerjalide ja -vahendite kasutamise osas. (Altstaedter jt 2016, lk 645)

Vähese kogemusega õpetajate koolitamiseks on sobiv kasutada mentoreid, kes saavad suunata noorte õpetajate praktilist tegevust. Kui kõrgkooli lõpetamisest ei ole möödunud pikka aega, siis on mentorite kasutamine otstarbekam kui loenguvormis täienduskoolitused (Ehala, 2002, lk 64). Mentorluse eelis on, et noored õpetajad saavad oma õpetamisviiside kohta individuaalset ja spetsialiseeritud juhendamist ja tagasisidet (Liu, 2013, lk 135). Ka kõrgkoolides toimuva õpetajakoolituse osas soovitatakse, et õpe võimaldaks üliõpilastele koostööd koolides praktiseerivate õpetajatega (Huhn, 2012, lk 174).

2.2.4. Muukeelsete õpetajate vajadused

Kuna keeleõpetaja peab õpetatavat keelt ise hästi oskama, tuleb õpetajatele vajaduse korral pakkuda keeleõpet. Keeleõpetajate hariduses ja koolituses on probleem, et peamiselt keskendutakse pedagoogilistele temadele ning vähem keele enda õppimisele. Seetõttu võib

õpetajatel, kelle keeleoskuse tase ei ole väga kõrge, tekkida pädevuste tasakaalustamatus. (Boojari jt, 2023, lk 59) Õpetajate eesti keele oskuse tõstmiseks on sobiv kasutada vestlusklasse, mis aitavad saavutada kõrgetasemel keeleoskust. Eestis on see peamiselt vajalik õpetajatele, kelle emakeel ei ole eesti keel. Muu hulgas aitavad vestlusklassid arendada sotsiokultuurilisi pädevusi (Kerge & Pajupuu, 2002, lk 93). Õpetajate keeleoskuse arendamise juures peab Huhn (2012, lk 167) kõige olulisemaks suulise keeleoskuse arendamist, mis peab toimuma kogu õppe kestel, ning oluline on, et teise keele õpetajaks õppija suulisele keelekasutusele antakse regulaarselt tagasisidet.

Teise keele õpetajate keeleoskuse tõstmine on oluline, kuivõrd on leitud, et kui õpetaja ei valda õpetatavat teist keelt väga heal tasemel, siis kaldub ta tundides ise keelt vähem kasutama. Puudujäägid keeleoskuses on üks põhjus, miks osa õpetajaid keskendub grammatikaharjutustele ning rakendab vähem kommunikatsioonil põhinevaid õppemeetodeid. (Wilbur, 2007, lk 84) Tänapäevase teise keele õpetamise meetodika puhul, mis näeb ette, et õpetamine toimuks peamiselt sihtkeeles, on soovituslik, et õpetaja räägiks 90% ajast sihtkeeles (Huhn, 2012, lk 167). Kõrgkoolis õppivate tulevaste õpetajate puhul on oluline, et nad suhtuksid oma teise keele oskuse kriitiliselt. Mõnikord kalduvad üliõpilased oma keeleoskust üle hindama, mistõttu võib väheneda nende motivatsioon keeleoskust arendada (Wilbur, 2007, lk 84).

2.2.5. Tagasiside

Refleksioonioskus on keeleõpetajatele väga oluline ning seetõttu on vajalik, et õpetajakoolitustel pakutakse võimalusi eneserefleksiooniks. Oluline on ka julgustada õpetajaid tegema oma õpetamise põhjal osalusuringuid. (Boojari jt, 2023, lk 59) Eneserefleksioon pakub häid võimalusi seostada teooriat ja praktikat. Seetõttu on soovitatav kõrgkoolis teoreetiliste kursuste juures anda üliõpilastele ülesandeid, milles nad õpitut reflekteerides leiaksid sellele praktilisi rakendusvõimalusi (Wilbur, 2007, lk 85). Eneserefleksiooni puhul soovitatakse seda teha kirjalikus vormis, pidades oma kogemuse kohta päevikut või koostades portfoolio. See võimaldab refleksiooni tulemusi talletada ja neid hiljem üle vaadata. Refleksioon peaks moodustama ühe osa tsüklilisest õppeprotsessist, kus õppija analüüsib oma kogemust ja kogub selle põhjal uusi ideid, mida omakorda uuesti katsetab ja seejärel reflekteerib. (Wright, 2010, lk 278)

Eneserefleksiooni kasutamine teise keele õpetajate hariduses on oluline tulevaste õpetajate hoiakute kujundamisel. Kuna eneserefleksioon võimaldab avastada arenguvõimalusi,

soodustab see pidevat õppimist, uute lahenduste katsetamist ja riskide võtmist õpetajatöös. Seega aitab eneserefleksioon ära hoida, et kõrgkooli lõpetanud noortel õpetajatel kujuneb arusaam, et nüüd on nad hariduse omandanud ja seega edasine areng ei ole oluline. (Wilbur, 2007, lk 92) Samuti peetakse tänapäeval oluliseks, et õpetajad rakendaksid eneserefleksiooni oma väärtuste ja hoiakute kujunemise analüüsimiseks, mistõttu on sellisele refleksioonile oluline pöörata tähelepanu juba tulevaste õpetajate ettevalmistamisel. Eneserefleksioon aitab üliõpilastel märgata, kuidas nende väärtused ja uskumused kujunevad. Enda uskumuste paremaks mõistmiseks soovitatakse õpetajatel koostada nende kohta mõistekaarte. (Wright, 2010, lk 273, 276)

Eneserefleksiooni soovitatakse kasutada õpetajatöös esinevate kriitiliste juhtumite analüüsimiseks. Need võivad olla tõsisemad ebaõnnestumised, aga ka erilised õnnestumised. Selliseid juhtumeid võib olla kasulik reflekteerida ka kollektiivselt, mis tähendab, et juhtumite analüüsi kaasatakse kolleegid või kaasüliõpilased. (Wright, 2010, lk 275-276)

Õpetajate eneserefleksiooni juures tuleb arvesta ka seda, et see on aeganõudev tegevus, millele liigne aja kulutamine võib takistada muude oskuste omandamist (Nocetti jt 2020, lk 334). Eneserefleksioonist saab üliõpilane tagasisidet vaid enda kohta ning seetõttu on oluline rõhutada, et õpetajate kompetentside arendamiseks tuleb kasutada ka õpilaste tagasisidet (Karababa & Çalışkan, 2013, lk 1550). Peamised teemad, mille kohta on õpetajatel oluline õpilastelt tagasisidet küsida, on õpetaja tegevuse tajumine klassiruumis, õpilaste vaatenurk õppimisele ja sellega seonduvad tunded ning õppeprotsessi sisu. Õpilastelt tagasiside kogumise juures peetakse oluliseks, et see oleks õigeaegne, mistõttu on soovitatav koguda tagasisidet mitmel korral õppeaasta jooksul, soovitatavalt semestrite ja ainekursuste lõpus, enne koolivaheaegu või teistel strateegiliselt olulistel ajahetkedel. On oluline, et tagasisidet kogutakse vormis, mis võimaldab õpetajatel teha muudatusi õpetamises. Paljud koolid koguvad õpetajate tegevuse hindamiseks õpilastelt tagasisidet, kuid selle juures on oluline, et tulemusi ei analüüsitaks mitte üksnes kooli tasandil, vaid et iga õpetaja saaks tutvuda tema kohta antud tagasisidega, mille põhjal ta saab teha järeldusi oma õpetamispraktikate kohta. (Jarocki, 2018, lk 114–117)

3. EESTI KEELE KUI TEISE KEELE ÕPETAJA ERIALA LÕPETAJATE UURING

3.1. Uuringu metoodika

Magistritöö eesmärk on esitada parendusettepanekuid Tartu Ülikooli Narva kolledži õppekava „Keeleõpetaja mitmekeelses koolis“ täiendamiseks, tuginedes 2024. aasta lõpetajate hinnangutele ja ootustele. Nimetatud õppekava valmistab ette keeleõpetajaid, kes suudavad töötada mitmekeelses ja -kultuurilises keskkonnas. Tegemist on magistriõppekavaga, kus õpitakse eesti keele kui teise keele õpetajaks, inglise keele õpetajaks või vene keele õpetajaks. Siin magistritöös uuritakse õppekava eesti keele kui teise keele õpetaja eriala osas.

Õppekava maht on 120 EAP ja nominaalne õppeaeg kaks aastat. Õpe toimub Narvas sessioonõppena. Õppekava (lisa 1) koosneb viiest moodulist, milleks on alusmoodul, praktikamoodul, ainespetsiifilise metoodika moodul, didaktikamoodul ja lisamoodul. Viiele moodulile lisanduvad vaba- ja valikained.

Lõpetajate tagasiside saamiseks rakendati kvalitatiivset uurimismetoodikat. Kvalitatiivse uurimisviisi puhul uuritakse subjektiivseid tähendusi ning töötatakse mitteamuliste andmetega (Õunapuu 2014, lk 54). Magistritöö puhul on kvalitatiivne uurimisviis sobilik, sest töö eesmärk nõuab üliõpilaste hinnangute ja ootuste väljatöötamist. Hinnangud on paratamatult subjektiivsed. Kuna soovitakse saada sisendit parendusettepanekute väljatöötamiseks, siis ei ole vaja koguda arvilisi andmeid, vaid eesmärk on saada kvalitatiivses vormis ettepanekuid ning tagasisidet õppekavale. Kvalitatiivse metoodika rakendamine võimaldab saada mitmekesiseid ja võimalik, et ka üllatuslikke parendusettepanekuid, ilma et tagasiside ja ettepanekute tegemine oleksid piiratud etteantud vastusevariantidega.

Uuringu valim moodustati õppekava „Keeleõpetaja mitmekeelses koolis“ 2024. a lõpetajatest. Tegemist on üliõpilastega, kes õppisid sellel õppekaval 2022/23. ja 2023/24. õppeaastal. Uuringus kutsuti osalema kõiki 24 üliõpilast, kes olid ained 2024. a kevadeks

läbinud; nendest nõustusid intervjuu andma 20 lõpetajat. Intervjueeritavatest 14 töötasid intervjuu ajal õpetajana, kolm alustasid õpetajana töötamist 1. septembril 2024. Ülejäänud intervjueeritavad töötasid intervjuu ajal lasteaiasõpetajana, treeneri või lasteaiadirektorina. Intervjueeritavate kohta ei selgitatud välja, millises ametis nad töötasid alates õpingute alustamisest kuni lõpetamiseni. Mõnede intervjueeritavate vastustest nähtub, et õpingute alustamise ajal töötati ametites, mis ei ole haridusvaldkonnaga seotud.

Andmekogumise meetodina kasutati poolstruktureeritud intervjuud, kus intervjueeriija juhindub ettevalmistatud küsimustest, kuid on samal ajal paindlik küsimuste sõnastamises ja järjekorras. See tähendab, et intervjuu algab kavakindlalt, kuid kulgeb dünaamiliselt vastavalt intervjueeritava vastustele ja tekkinud teemadele. Selline lähenemine võimaldab uurida esilekerkivaid küsimusi ja teemasid, mida ei pruugi olla võimalik ette planeerida. See aitab koguda rikkalikumaid ja detailsemaid andmeid, eriti uurimustes, kus oluline on mõista intervjueeritava kogemusi ja arvamusi süvitsi. Intervjueeriija võib vajaduse korral muuta küsimuste järjekorda, sõnastust ja esitada lisaküsimusi, et selgitada vastuste tähendust ja arendada vestlust (Õunapuu 2014, lk 171-172). Seega on poolstruktureeritud intervjuu sobiv meetod üliõpilaste arvamuste ja ootuste uurimiseks, kuna see pakub süvitsi minevat ja paindlikku lähenemist, mis võimaldab käsitleda ka uusi teemasid, mis võivad intervjuu käigus esile kerkida.

Intervjuu küsimuste (lisa 2) koostamisel jälgiti, et küsimused annaksid intervjueeritavale vabaduse väljendada oma arvamusi põhjalikult ja paindlikult. Intervjuu kavas oli 21 küsimust. Intervjuu alguses olid sissejuhatavad küsimused intervjueeritava ameti, eesti keele kui teise keele õpetaja eriala valiku põhjuste ning õppekava suhtes esinenud ootuste kohta. Intervjuu põhiosa küsimused olid suuremas osas koostatud õppekavas olevate moodulite põhiseelt. Iga mooduli kohta esitati kolm samasugust küsimust, millega uuriti õpitu kasulikkust, hinnanguid rakendatud metoodikale ning soovitusi selle mooduli muutmiseks. Intervjuu viimased kolm küsimust esitati teoreetiliste ja praktiliste ainete vahekorra, õppekava ootustele vastavuse ning õppekava sobivuse kohta tegevõpetajatele ja karjääripöoret plaanivatele inimestele, kellel varasem õpetajatöö kogemus puudub. Kuna intervjuu küsimused käsitlesid õppekava moduleid ning oli võimalik, et lõpetajad ei mäleta täpselt moodulite sisu, näidati neile intervjuu ajal lehte moodulite kirjeldustega, milles olid nimetatud mooduli hulka kuuluvad õppeained (lisa 3).

Intervjuude andmine oli vabatahtlik. Uuritavatele selgitati uuringu eesmärki, meetodit ja ajakulu, kogutud andmete kasutamist ja säilitamist, samuti seda, et intervjuueeritava isikut ei ole võimalik kogutud andmete põhjal tuvastada. Samuti selgitati, et intervjuu käigus võib vastamisest loobuda täielikult või üksnes mõnele küsimusele vastamata jätta. Enne intervjuu algust täitsid intervjuueeritavad informeerimise ja teadliku nõusoleku vormi (lisa 4).

Intervjuud toimusid veebipõhiselt Zoomi keskkonnas. Intervjuud tegi magistr töö autor. Intervjuud kestsid umbes ühe tunni, kuigi mõned intervjuud jäid märgatavalt lühemaks, sest osa lõpetajatest olid oma vastustes napsõnalised. Osa lõpetajate vastuseid võis mõjutada see, et nad oli intervjuude ajaks osaliselt õpingutega seonduva juba unustanud.

Intervjuude heli salvestati. Helisalvestisi hoiab magistr töö autor oma isiklikus salasõna ja näpujäljega kaitstud arvutis kuni magistr töö kaitsmiseni, pärast seda kustutatakse salvestis ning muud seotud märkmed jäädavalt. Pärast intervjuusid helisalvestised transkribeeriti. Transkribeerimiseks kasutati Tallinna Tehnikaülikooli küberneetika instituudi foneetika- ja kõnetehnoloogia tarkvara, millega saadi transkriptsiooni esmane versioon. Seejärel kuulati helisalvestised üle ning selle põhjal parandati transkriptsioone.

Intervjuude analüüsis lähtuti transkriptsioonide tekstifailist. Tehti sisuanalüüs, mille käigus rakendati induktiivset kodeerimist. Vastused rühmitati kategooriatesse ja alamkategooriatesse, mis toodi tulemuste esitamisel välja tabelite vormis. Alamkategooriad moodustati samade kategooriate kohta, lähtudes intervjuueeritavate antud vastuste sisust. Osal juhtudel oli võimalik vastuste põhjal tuvastada, kas tegemist on õppekava positiivse või negatiivse hinnanguga. Sellistel juhtudel on alamkategooriad tähistatud pluss- või miinusmärkidega.

Vastuste näitlikustamiseks kasutati tsitaate intervjuudest. Intervjuude vastajaid eristatakse tähistega, mis väljendavad nende järjekorranumbrit, näiteks O_7. Vastajate nimesid töös välja ei tooda, seega ei ole võimalik vastuseid konkreetsete isikutega seostada.

3.2. Uuringu tulemused

Intervjuude tulemuste põhjal moodustus seitse kategooriat, milleks on praktilisus, maht, meetodid, jõukohasus, hindamine, süsteemsus ja ettepanekud. Intervjuude tulemused esitatakse õppekava moodulite kaupa. Iga mooduli puhul esitatakse tulemused kategooriate kaupa, tuues välja selle mooduli raames moodustatud alamkategooriad. Alapeatükis 3.2.1 on

esitatud tulemused õppekava valiku ja ootuste kohta, 3.2.2 alusmooduli, 3.2.3 praktikamooduli, 3.2.4 ainespetsiifilise metoodika, 3.2.5 didaktika, 3.2.6 lisamooduli ning 3.2.7 kokkuvõtivate hinnangute kohta.

3.2.1. Õppekava valik ja ootused õppekavale

Õppekava valiku põhjusena nimetati kõrgkooli asukohta Narvas, soovi omandada magistrikraad, soovi õpinguid jätkata, huvi eriala vastu, sessioonõpet, muukeelset keskkonda ja terviseriket eelmises töökohas. Muukeelse keelekeskkonna all peeti silmas, et kõrghariduse omandamine Narvas võimaldab viibida piirkonnas, kus enamik elanikke räägib vene keelt. Kõige enam nimetatud põhjused olid kõrgkooli asukoht Narvas ja soov omandada magistrikraad.

Sagedamini nimetatud ootused õppekavale olid uute teadmiste ja ideede saamine. Teadmiste osas märgiti eesti keele ortograafiat, lauseehitust, õppemetoodikat, digivahendite kasutamist, erivajadustega laste õpetamist ning ka üldisemalt eesti ja vene keelt. Teadmistega seonduvalt toodi välja, et hariduses on toimunud muutused ning uued teadmised võimaldavad asuda tööle õpetajana ja laiendada silmaringi. Ootused olid ka olemasolevate teadmiste suurendamine ning praktiliste oskuste saamine.

3.2.2. Alusmoodul

Alusmoodulisse kuuluvad järgmised ained: kaasav haridus, suhtlemine ja tagasiside organisatsioonis, uurimismeetodid haridusteadustes, õpetaja identiteet ja tegevusvõimekus, õppekeskkond ja õppevara, õppimise alused ja õppimist toetav õpetamine.

Alusmooduli praktilisuse kohta anti erinevaid hinnanguid (tabel 1). Mõned vastajad pidasid kõiki aineid vajalikuks, kuid samas oli ka vastuseid, milles ei peetud alusmooduli ainetest saadavat praktilist kasu kuigi suureks.

Tabel 1. Alusmooduli küsimuste kategooriad ja alamkategooriad

Kategooria	Alamkategooria
Praktilisus	Kõik ained vajalikud (+) Aine „Suhtlemine ja tagasiside organisatsioonis“ (+) Aine „Õppimist toetav õpetamine“ (+) Aine „Õppekeskkond ja õppevara“ (+) Kaasav haridus (+) Digilahendused (+) Praktilised ülesanded (+) Aegunud (–) Vähe uusi teadmisi (–) Kordamine (+)
Maht	Suur maht Uurimismetoodika Palju kodutöid
Meetodid	Erinevad/vahelduvad (+) Loengud (–) Seminarid (+) Mängulised meetodid (+) Vaatlused Rühmatööd (–) Iseseisev töö Palju kirjalikke ülesandeid / vähe arutelu (–)
Jõukohasus	Sõltuv varasematest teadmistest Aine „Uurimismeetodid haridusteaduses“ (–)
Hindamine	Ootuste selgitamine (–) Tagasiside andmine (–)
Süsteemsus	Ebaselged nõudmised (–) Õppejõu ebapiisavad selgitused (–) Õppemetoodika ebataielik käsitlemine (–) Dubleerimine (–) Kõiki lõpueksami teemasid ei käsitletud (–) Kodutööde esitamine

Positiivse poole pealt saab välja tuua, et vastajad hindasid kõrgelt, et alusmoodulis õpetati õpilaste toetamist, suhtlemist ja tagasiside andmist. Positiivselt hinnati ka õppekeskkonna ja õppevara temaatika käsitlemist, mille puhul toodi välja, et see aitas õppijate teadmisi ajakohastada, sest aja jooksul on selles valdkonnas toimunud palju muutusi. Samuti kiideti digilahenduste kasutamist õppevaras.

Alusmoodulist rääkides rõhutati kaasava hariduse käsitlemise tähtsust. Sellega seoses märgiti, et kuna koolides on palju hariduslike erivajadustega õpilasi, siis vajab õpetaja

teadmisi, kuidas nende õpilastega tegeleda. Üks vastaja väitis, et kui ta ei oleks kaasava hariduse kursust läbinud, siis ei oleks ta seda temaatikat üldse mõistnud.

Alusmooduli praktilisuse kohta toodi negatiivse poole pealt välja, et seal õpetatav temaatika on aegunud. Mõne vastaja jaoks andsid alusmooduli ained vähe uusi teadmisi ning see seondus vastajate varasemate teadmistega. *Võib-olla on minu jaoks moodul ei olnud väga kasulik, ma olen nende asjadega puutunud väga palju ise kokku, ma olen kirjutanud varem juba tegelikult uurimustöid, kuna ma olen juba õpetajatega kokku puutunud, siis nagu selle koha pealt olid nagu need loengud natukene igavad, sellepärast et ma juba teadsin tegelikult, milles võib-olla hakatakse rääkima.* (O_2) Siiski leiti siinkohal ka positiivset, märkides, et alusmoodul võimaldas varem õpitut korrata.

Alusmooduli mahtu pidas enamik vastajaid suureks. Uurimismeetodite aine kohta öeldi: *See maht, mis tegelikult oli kolme EAP eest, et ma ei tea, see tegelikult see, mida me tegime, see tundus kuus vähemalt, kui mitte üheksa. Väikse sellise miniuuringu on põhimõttelist nagu mingi bakatöö.* (O_9) Eraldi toodi välja kodutööde suur maht. Suure mahuga seoses tekkis ka suur ajakulu. *Aega on vähe ja teha on palju /.../ Ma tõsiselt kirjutasin tunde, ma mäletan, ma istusin siin öösiti esimesel korral üleval, kuna pere kõik magas, ma lihtsalt kirjutasin, igat sõna kaalusin.* (O_13)

Samas leiti, et alusmooduli ained on vajalikud ja seega on suur maht põhjendatud. Eraldi toodi välja uurimismeetodite aine, mille mahtu peeti küll suureks, aga samas leiti, et tegemist on vajaliku ainega. Märjiti isegi, et selle ainekursuse mahtu võiks isegi suurendada.

Alusmooduli metoodika kohta ilmnes vastustest, et meetodid olid erinevad ja vahelduvad. Vastustes nimetati väga palju erinevaid meetodeid, mida selle mooduli ainetes rakendati. Vastused näitavad, et loengumeetodi kasutamisse suhtuti negatiivsemalt, loenguid peeti igavateks. Loengute puudusena nimetati veel, et seal kuuldu ei jää nii hästi meelde kui aktiivõppes omandatu. Mõnedes ainetes oli aktiivõpet vastajate arvates liiga vähe.

Vastajatele meeldisid seminarid, mille juures hinnati võimalust olla aktiivne ja suhelda. *Teatud ained olid seminarid, kus me siis tegelikult tegimegi igasuguseid tegevusi ja see oli minu meelest nagu kõige mõnusam, sest kuna ma olen ise hästi aktiivne, siis minu jaoks võib-olla ei sobigi päris loengumeetodid, et just need seminarid, kus sai rääkida, kus sai suhelda, kus sain mõtteid siis väljendada ja kuulata ka teiste muresid ja ideid siis, siis see oli nagu minu jaoks selline kõige parem meetod tegelikult.* (O_2) Arutelusid peeti kasulikuks.

Seminarides toimuva rühmatöö väärtustena toodi välja kogemuste vahetamine kaasüliõpilastega, kellel oli olemas varasem õpetamiskogemus. Positiivseks peeti ka ühise arusaama kujunemist arutelude käigus. *Ja noh, mulle meeldib selline, et ma saan kellegagi seda arutada, see on ju ka see, et siis ei õpi nagu üksinda endale, aga teised annavad sulle ideid ja mõtteid ja selle arutelu käigus ikkagi jõutakse mingisugusele ühisele arusaamisele, et sellist nagu rühmatööd mulle meeldib teha.* (O_16)

Vastajad hindasid kõrgelt mänguliste meetodite kasutamist. Sellist metoodikat peeti meeldivaks ja huvitavaks. Kasutatud meetoditena nimetati veel vaatlusi, rühmatöid ja iseseisvat tööd. Rühmatööde kohta väideti, et neid oli palju ja kohati oli raske aru saada rühmatöö ülesannete sisust. Iseseisva töö mahtu peeti suureks, mõnes aines oligi see peamine, ning märgiti, et tuli teha palju iseseisvaid kodutöid. *Ma ei tea, ma võin öelda niimoodi, et me tegelikult ise õppisime. Vähemalt osades ainetes me pidime kõik tegema ise, et tema on, see on see ennastjuhtiv õppimine ja, ja tema on toetaja, tema lihtsalt tuleb, räägib ja teie õpite.* (O_9)

Negatiivsena toodi veel välja, et alusmooduli ainetes on palju kirjalikke ülesandeid, mida ei peetud aga õppimise seisukohast kõige efektiivsemaks. *Et me võime neid esseeid kirjutada, arvan, ma leian, et see ei ole kõige efektiivsem, võib-olla et ma võin ju peas mõelda ja midagi kirjutada teooriaga, mis nagu reaalne situatsioon. Et kuidas seda lahendada, et sellist arutelu teistega koos, et siis on rohkem mõtteid.* (O_17)

Alusmooduli jõukohasuse kohta tuli intervjuudest välja seisukoht, et ainete jõukohasus sõltub üliõpilase varasematest teadmistest. Kui valdkondlikud teadmised on olemas, siis ei ole ained rasked, kuid alusmoodul valmistab raskusi neile, kellel puuduvad seal õpetatava kohta baasteadmised.

Mitmes vastuses toodi jõukohasuse vaatenurgast välja aine „Uurimismeetodid haridusteaduses“. Seda peeti raskeks ning mahukaks. Uurimismetoodika õppimist raskendasid arusaamatused õppejõuga ning selle paralleelne õppimine magistritöö koostamisega. Sellega seoses tekkis ühel vastajal segadusse ajav olukord, kus magistritöö juhendajal olid metoodika osas teistsugused seisukohad kui uurimismetoodika aines õpetati. Sellega seonduvalt tuli välja soovitus, et uurimismetoodika aine võiks toimuda varem, et see oleks magistritöö kirjutamise ajaks juba läbitud.

Hindamise osas tuli intervjuudest välja soov, et õppejõud võiksid paremini selgitada, millised on nende ootused üliõpilastele. Vastajatele meeldis, kui õppejõud andsid neile tagasisidet ning nad pidid oma tööd tagasiside põhjal korrigeerima. Vastajad soovisid, et tagasisidet oleks rohkem.

Alusmooduli süsteemsuse osas osutus probleemkohaks, et vastajatele jäid neile esitatavad nõudmised selgusetuks. Sellega seonduvalt tegid vastajad etteheiteid õppe korralduslikule poolele – üliõpilastel oli keeruline aru saada, mida neilt nõutakse ja milliseid ülesandeid nad peavad sooritama. Mõnedes ainetes hinnati õppejõudude selgitusi vähesteks. Vastajad soovisid õppejõult rohkem aine kohta selgitusi saada, mitte soovitusi teema kohta iseseisvalt uurida.

Õppemetoodika käsitlemist alusmoodulis hinnati ebatäiuslikuks. See probleem avaldus magistritöö koostamise käigus. *Magistritöö kirjutamise käigus, et paljudele need kõik meetodid ja informatsioon oli puudu ja oli uudiseks ja ausalt öeldes õppejõud ütles, et see info, mida ta jagab, see üsna pealiskaudne ja põgus, et palju me peame veel ise uurima. Ja arvan, et paljudel jäid sellised lüngad siis, et praegu see magistritöö õpetamise kirjutamine, see on meie jaoks natukene raskem, sest meil jäi palju küsimusi läbi võtmata ja selline üsna hämar ettekujutus, et meetoditest kuidas... mida tuleb teha.* (O_1) Mõned teemad kattusid eri ainetes ja see valmistas vastajatele muret eriti siis, kui tegemist oli teemadega, mida üliõpilased juba varasemast tundsid. Probleemina toodi veel välja, et alusmoodulis ei käsitletud kõiki neid teemasid, mis sisaldasid lõpueksamis. Kui vastajad said teada, mis on lõpueksami küsimused, siis selgus, et osa küsimusi oli teemadel, mis oleksid loogiliselt pidanud kuuluma alusmooduli ainetesse, kuid mida tegelikult ei õpetatud. Vastuste põhjal tuli välja ka erinevus ainekavades olevate teemade ja õppe tegeliku sisu osas – kõike ainekavades olevat tegelikult ei õpetata.

Kodutööde esitamisega seonduvalt selgus, et see on ainete puhul väga erinev. Mõne aine puhul on see paindlik ning kodutöid on võimalik üles laadida pika ajavahemiku jooksul, sealjuures saab seda esitada oluliselt enne tähtaega. Mõnes teises aines oli aga ajavahemik, mille jooksul kodutöid sai esitada, lühike. Vastajad soovisid suuremat paindlikkust kodutööde esitamise aja osas. Segadust tekitasid muutused tööde esitamise korras õppeinfosüsteemis. Näiteks kirjeldas üks vastaja olukorda, kus õppejõud lubas juba esitatud töö parandamist ja uuesti esitamist, kuid õppeinfosüsteemis toimunud muudatuse tõttu ei osutunud see võimalikuks.

Alusmooduli kohta tegid vastajad intervjuudes järgmisi ettepanekuid:

- õppeaine „Uurimismetoodika haridusteaduses“ võiks olla esimesel kursusel;
- võiks ühendada õppeained „Õppimise alused“ ja „Õppimist toetav õpetamine“;
- õppejõud võiksid üliõpilasi rohkem toetada, rohkem selgitusi jagada;
- õppejõud võiksid anda üliõpilastele rohkem tagasisidet;
- õpetamine võiks olla praktilisem, õppejõud võiksid jagada rohkem praktilisi näiteid.

Kokkuvõtteks võib järeldada, et lõpetajad pidasid alusmoodulit vajalikuks, kuid samas tajuti seda mahuka ja teoreetilisena. Kõigile lõpetajatele ei andnud alusmoodul palju uusi teadmisi. Alusmooduli puhul esineb lõpetajate arvates probleeme õpilastele esitatavate nõudmistega ja valdkonna süsteemse käsitlemise osas.

3.2.3. Praktikamoodul

Praktikamoodulisse kuuluvad järgmised ained: pedagoogiline praktikum, pidev pedagoogiline praktikum, keeleõpetaja pidev praktika ja keeleõpetaja põhipraktika.

Praktika kasulikkuse osas anti enamasti positiivseid hinnanguid, kuigi ühes vastuses oli ka seisukoht, et praktika seisnes peamiselt õpimapi täitmisel ja sellest ei olnud väga midagi õppida. Praktika kasulikkuse juures toodi välja võimalus suhelda praktiseerivate õpetajatega, vaatlused ning võimalused ise õppetööd praktiseerida (tabel 2).

Teiste õpetajate õppetöö vaatlemine kohapeal teistes koolides oli intervjuueeritavate vastuste põhjal väga kasulik. Vaatlused olid silmaringi laiendavad, nende käigus külastati teisi koole, kuhu vastajad muidu tõenäoliselt ei oleks sattunud. Vaatlused tekitasid arusaama õpetajatööst ja seda mitte ainult ainetundide tegemise, vaid ka näiteks õpetajate tehtava koostöö osas. Vaatluste osas toodi positiivsena välja ka nende hea seostatus teooriaga. Selles osas nimetati kaasavat haridust ja kujundavat hindamist, mille praktikas rakendamise nägemine võimaldas aru saada, kuidas neid tegelikkuses tehakse. Vaatlus võimaldas ka võrdlusmomente eri koolides kasutusel olevate praktikate osas. *Need vaatluspraktikad, mis meil Tallinnas ja Tartus käisime, see oli ka hea see võrdlusmoment, et kuhu meie koolid nagu siin Ida-Virumaal võiksid kunagi jõuda, et vanad koolid, kus praegu käib see traditsiooniline õpetamine.* (O_8) Vaatluspraktika jaoks said vastajad valida sobiva kooli ja intervjuudest nähtus, et koole valiti vastavalt oma huvidele – kes soovis vaadelda, kuidas venekeelsed lapsed õpivad eesti õppekeelega koolis, kes soovis vaadelda erivajadustega õpilaste õpetamist.

Tabel 2. Praktika küsimuste kategooriad ja alamkategooriad

Kategooria	Alamkategooria
Praktilisus	Suhtlus praktiseerivate õpetajatega (+) Vaatus (+) Õppetöö korraldamine (+) Silmaringi laiendamine (+) Seostatus teooriaga (+)
Maht	Suur maht (-) Tegevõpetaja ei vaja nii suures mahus (-)
Meetodid	Koolide külastused (+) Õpimapp (+) Ebapiisav juhendamine (-)
Jõukohasus	Suur maht (-) Kirjalikud ülesanded (-) Õppejõu vahetumine (-) Algus raske
Hindamine	Õppejõu vahetumine (-) Vähe tagasisidet (-)
Süsteemsus	Ebaselgus praktikaainete suhtes (-) Õppejõud ei järgi juhiseid (-) Nõudmiste muutumine seoses õppejõu vahetumisega (-) Vähene kontroll praktika läbimise suhtes (-) Segadus õppematerjalidega (-)

Õppetöö iseseisvat korraldamist praktika käigus peeti väärtuslikuks kogemuseks. Mõne vastaja arvates oli see kasulikum kui vaatuspraktika. Seda eriti juhul, kui vastajal oli juba varasem õpetamiskogemus – sellisel juhul ei peetud vaatlust eriti kasulikuks. Veel nimetati kasulikuna tunnikava koostamist õpetamispraktika käigus.

Praktika puudusena märkis enamik selle suurt mahtu, mille kohta arvati, et täiskoormusega töötava inimese jaoks on keeruline seda sooritada, ning üks vastaja märkis, et seetõttu ta täies mahus kõiki praktikatunde ei sooritanudki. Kõik tööandjad ei ole ka nii vastutulelikud, et võimaldaksid töö kõrvalt sellises mahus praktika sooritamist. Lisaks kulus palju aega õpimapi täitmisele. Ühel vastajal põhjustas suur praktikamaht ajapuudust magistritöö koostamisel.

Praktika mahuga seonduvalt esitas üks vastaja seisukoha, et praktiseerival tegevõpetajal ei ole sellises mahus pedagoogilist praktikat vaja. Samas, varasema õpetamiskogemuse puudumise korral peeti praktika mahtu õigustatuks.

Praktika meetodika osas toodi õppemeetoditena välja koolide külastused ja õpimapp. Koolide külastusi peeti väga huvitavaks ja arendavaks meetodiks. Mõnele vastajatele

meeldis, et nad said külastada eri koole, suhelda eri õpetajate ja teiste koolipersonali liikmetega. Õpimapi juures peeti positiivseks, et sinna koonduvad kõik tehtud tööd ning sellest saab materjali, mida on võimalik hiljem kasutada. Üks vastaja märkis, et kui kool ei oleks nõudnud õpimapi koostamist, siis ei oleks ta seda omal algatusel teinud, kuid hiljem pidas ta õpimapi koostamist kasulikuks.

Praktika negatiivse poole pealt tõid vastajad välja, et neid ei juhendatud piisavalt. Vastajad kirjeldasid, kuidas neile anti praktikanõuded, mida on vaja täita, kuid samas ei selgitatud, kuidas peaks neid nõudeid täitma. Selle tulemusena pidid üliõpilased ise leidma mooduseid praktika ülesannete lahendamiseks. *Ja õpetaja andis meile ainult näidise, aga ei öelnud, ei seletanud, kuidas teha. Ja meie kõik koos istusime ja mõtlesime sellest, kuidas õigesti kirjutada. Vahetasime omavahel neid aruandeid ja kõik koos tegime.* (O_4)

Praktika mooduli jõukohasuse osas tuli välja, et see valmistas mõnedele üliõpilastele raskusi, kuna praktikate maht oli suur. Selle kõrval valmistasid raskusi praktikate raames täidetavad kirjalikud ülesanded. Kohati oli vastajatel raske aru saada, mida on vaja täpselt kirjutada ja mida õppejõud neilt nõuavad. Intervjuude vastused viitavad ka sellele, et praktika jõukohasuse küsimused seonduvad praktika õppejõuga, kes õppimise ajal vahetus. Magistriõppe alguses valmistasid praktikad raskusi, kuid hiljem muutusid jõukohasemaks ja oma osa selles mängis õppejõu vahetumine. *Kui ma mõtlen oma algusaasta sügisele, siis see tekitab minus siamaani külmavärinaid, õudusunenägusid. Aga kui ma nüüd mõtlen kevadsemestrile, siis aine on palju meeldivam. Ta on vabam, mõnus ja mulle päriselt meeldib praktikal käia. Toimus õppejõu vahetus, et siin ongi see, mis teeb selle aine mõnusaks. Aga kui nüüd on nagu õppejõud vahetunud, siis on esiteks aine on palju loogilisem, palju selgem. Jaa, praktikale minek on ka lihtsam, tagasiside on konstruktiivne ja arusaadav.* (O_20)

Praktika hindamise osa ilmnis intervjuudest, et seoses õppejõu vahetumisega toimusid hindamises muudatused. Esimese õppejõuga oli üliõpilastel keeruline aru saada, mida nendelt praktikatööde juures soovitakse, teise õppejõuga muutusid nõudmised selgemini mõistetavaks. Esimese õppejõuga oli üliõpilastel seetõttu vaja praktikatöid mitu korda ümber teha. *Et meil oli esimene õppejõud, kes võttis meie töid vastu, no ja need tulid ikkagi tagasi. No ikka mitte üks, mitte kaks korda tagasi ümbertegemisele. Selline täiesti ulmeaeg oli, mis seal tol hetkel toimus, aga pärast võttis ju need praktikad üle teised õppejõud. Et siis läks rahulikumaks, aga samas oleks tahtnud rohkem tagasisidet, aga samas ma saan sellest aru, et nende õlgadele langes nagu nii palju töid.* (O_6)

Praktika hindamise osas oleksid üliõpilased soovinud rohkem ja põhjalikumat tagasisidet, eriti just õpimapile. Intervjuus selgus, et vähene tagasiside mõjus osale üliõpilastele demotiveerivalt ning see võis olla mõnel juhul üliõpilase koolist lahkumise põhjuseks.

Praktika mooduli juures tõid vastajad välja probleemi, et see sisaldas eri praktikaid, kuid nende täpsem sisu ja erinevused jäid üliõpilastele ebaselgeks. Näiteks ainekursused „Pedagoogiline praktikum“, „Pidev pedagoogiline praktikum“ ja „Keeleõpetaja põhipraktikum“ tundusid segadust tekitavatena.

Praktika läbimise kohta olid eelnevalt koostatud selged juhised, kuid tekkis probleem, et õppejõu esitatavad nõudmised ei vastanud nendele juhistele. Üliõpilased lähtusid praktikaülesannete sooritamisel neile antud juhistest, kuid hiljem ilmnis, et tööd ei vastanud õppejõu nõudmistele. Kui praktika õppejõud vahetus, siis ühelt poolt muutusid praktika nõudmised selgemaks ja loogilisemaks, kuid need olid esimese õppejõu omadest erinevad ja üliõpilased pidid uute nõudmistega kohanema. *Kuna esimene aasta oli niimoodi, et me juba aasta lõpus teadsime, mida meie käest nõutakse, mida õppejõud nagu tahab näha meie töödes, onju, et sellega me saime nagu juba joonele. Siis tuli uus aasta, uued õppejõud, uued asjad, siis me jällegi mõtlesime, kuidas me saame lõpetada. Me peame otsast peale alustama, vaatame, mida need õppejõud meist tahavad ja loodavad, mina ikkagi nagu soovitan, et kui alustatakse ühega, siis peaks nagu lõpetama ka. Meie tundsimine ennast nagu katsejäänestena.* (O_19)

Pärast õppejõu vahetumist tekkis lisaks olukord, kus osal juhtudel ei kontrollitud põhjalikumalt, kas üliõpilased on praktikatunnid sooritanud või mitte. Praktikamooduli osas kurdeti veel segadust õppematerjalidega. Moodle'i õpikeskkonnas olevatest kaustadest oli keeruline aru saada, millised materjalid käisid millise praktikaaine kohta. Materjale oli eri praktikaainete kohta ebahühtlaselt – mõne aine kohta oli koostatud näidiskaust, teise kohta mitte.

Praktikamooduli kohta tehti intervjuudes järgmised ettepanekud:

- vähendada praktika mahtu või diferentseerida praktika mahtu vastavalt üliõpilase varasemale õpetajatöö kogemusele;
- vähendada praktikaainete arvu ja muuta praktikaained sisu poolest arusaadavamaks ja üksteisest selgemini eristatavaks;

- suurendada põhipraktika mahtu, et üliõpilased saaksid rohkem kogemust õpetajatöös ning vähendada selle arvelt vaatluspraktika mahtu;
- koostada ja teha üliõpilastele kättesaadavaks õpimapi näidis.

Seega hinnati praktikamoodulit positiivselt võimaluse poolest koole külastada, teiste õpetajatega kohtuda ja nende tegevust vaadelda ning moodulit peeti väärtuslikuks iseseisva õpetamise kogemuse saamisel. Samas hinnati moodulit liiga suureks, seda eriti tegevõpetajatele. Samuti on probleem, et moodul sisaldab palju eri praktikaaineid, mis on õppijate jaoks sarnased ja segadusse ajavad. Probleemiks osutus ka üliõpilastele esitatavate nõudmiste ebaselgus.

3.2.4. Ainespetsiifiline metoodika

Moodulisse kuuluvad järgmised ained: eesti keele kui teise keele õpetamise metoodika ja õpetaja professionaalse arengu seminar.

Ainespetsiifilise metoodika moodul sai intervjuueritavate vastustest hulgaliselt positiivset tagasisidet (tabel 3). Selle mooduli ainete kohta avaldati arvamust, et need on kasulikumad kui alusmooduli aineid, seda eriti tegevõpetajatele.

Selle mooduli praktilisust hinnati kõrgelt, mille puhul toodi välja praktiliste näidete rohkus ning märgiti positiivselt, et õppejõud olid praktilise kogemusega. Üliõpilased omandasid palju võtteid, mida nad saavad praktilises õpetajatöös kasutada. *Väga palju sai selliseid metoodilisi ja selliseid ennekuulmatuid asju, mida ma ise poleks võib-olla selle peale tulnud, et kuna ma ise olen nagu lasteaias töötanud, et lasteaiasõpetaja on loov inimene, aga ikka leiab mingisuguse nipi kusagilt kõrvalt.* (O_18) Õppejõudusid kiideti nende kaasatuse poolest, neid tunnustati praktiliste materjalide jagamise ja praktiliste tegevuste eest, nagu õppes kasutatavate laulude ühine laulmine.

Tabel 3. Ainespetsiifilise metoodika küsimuste kategooriad ja alamkategooriad

Kategooria	Alamkategooria
Praktilisus	Praktilised näited õppetööst (+) Õppejõu kaasatus (+) Aine „Õpetaja professionaalse arengu seminar“ (+) Õpetaja kutsestandard (+)
Maht	Võrreldes ainepunktidega maht pigem väike Vähe kodutöid Seminare vähe
Meetodid	Praktilised ülesanded (+) Mitmekesine metoodika (+) Loeng (+) Seminar (+) Iseseisev töö Rühmatöö Õpimapi koostamine (+) Mänguline õpetamine (+) Motiveeriv õpikeskkond (+) Aine „Õpetaja professionaalse arengu seminar“ (-)
Jõukohasus	Jõukohane, pigem lihtne (+)
Hindamine	Õpimapp (+) Vähe tagasisidet (-)
Süsteemsus	Ebaselged nõudmised (-) Segadus tähtaegade suhtes (-)

Praktilisuse poolest sai positiivse hinnangu õpetaja professionaalse arengu seminari õppeaine. Selle puhul pidasid vastajad kasulikuks, et nad said üksteisega oma teadmisi jagada. *Mis mulle väga meeldis, oli siis, kui me ise saime jagada mängu ja oskusi ja teadmisi teistega ehk näiteks meil olidki teatud seminarid, kus siis igaüks pidigi siis tutvustama mingisuguseid asju, mida nad teevad oma tundides, näiteks liikumispausina, et kas mäng või laul või rütmika või noh, ükskõik mida, et mida siis tehakse õpilastega. Või näiteks, kuidas siis õpilastele mingisugust, väga spetsiifilisi, spetsiifilisi termineid õpetatakse. Et siis nagu meie jagasime oma nii-öelda raudvara oma kaasõpilastega ja see oli minu jaoks selline nauditav asi.* (O_2) Õpetaja professionaalse arengu seminari kiideti ka teooria omandamise seisukohast, mille puhul märgiti, et seminar pani üliõpilasi selles valdkonnas tööd tegema. Professionaalse arengu seminari kiideti õpetajatöö eri vaatenurkade käsitlemise ja õpetaja pideva arengu vajaduse rõhutamise eest. Kasulikuks peeti veel õpetaja kutsestandardi läbitöötamist.

Ainespetsiifilise metoodika ained osutusid mahu poolest pigem väikseks. Kuigi alguses üliõpilased kartsid ainepunktide alusel suurt ja üle jõu käivat mahtu, siis tegelikkuses ei osutunud selle mooduli ained väga mahukateks. Arvestades ainepunktide arvu, oli maht

pigem väike. Seminare oleks võinud rohkem olla. Mahu osas tegi üliõpilaste jaoks asja lihtsamaks, et kodutööd ei olnud mahukad ega ka väga keerulised.

Ainespetsiifilise metoodika mooduli ainete metoodikat peeti mitmekesiseks ja tasakaalustatuks. Vastajad tõid positiivsete aspektidena välja, et kasutati palju praktilisi ülesandeid ja õppejõud tõi palju praktilisi näiteid. Õppejõudu kiideti selle eest, et ta jagas üliõpilastega enda loodud õppevahendeid. *Õppejõud on selles suhtes super. Ta jagab omatehtud esitlusi, omatehtud õppematerjale, et sa ei tuleks selle pealegi kui lihtsalt võiks näiteks mõnda asja lastele eesti keeles selgeks õpetada. Et see oligi nagu kogu aeg sa said õppejõult materjale, sa said midagi temalt kogu aeg.* (Õ_13) Vastajad olid rahul, et nad said tänu sellisele metoodikale palju praktilisi teadmisi, mida on võimalik igapäevases õpetajatöös rakendada. Õppemeetoditena nimetati loengut, seminari, individuaal- ja rühmatööd ning õpimapi koostamist.

Selle mooduli osas leidsid vastajad, et loengud olid huvitavad ning huvitavaks tegi need see, et need olid erinevalt tavapärasest aktiivsemad. *Ja loengud ei olnud üldse istuvad loengud, olid väga liikuvad, ka need rühmatööd igasugused ja et väga selline... ei olnud ka mingi igav loeng, kus lihtsalt kuulad, mida nüüd räägitakse, siin olid hästi erinevad igasugused. Need olid hästi liikuvad ained sellised, kogu aeg tegime midagi.* (O_6) Loengute raames tuli kohapeal teha mitmeid praktilisi ülesandeid, nagu tunnikava koostamine.

Selles moodulis oli üsna palju individuaaltööd, mille maht võis intervjuude põhjal seoses õppejõu haigestumisega ajutiselt suurened. Samas oli ka palju rühmatööd ja seminare. Seminare kiideti praktiliste tegevuste rohkuse eest. Üliõpilasi suunati töötama ühiselt ja leidma ülesannetele üheskoos lahendusi.

Õpimapi koostamise kohta ütles üks vastaja, et tal on õpimapp siiani alles ning ta aeg-ajalt vaatab seda. Üks vastaja märkis, et tavaliselt talle õpimapi koostamine ei meeldi ning ta ei pea seda väga kasulikuks, siis selle mooduli puhul oli õpimapp kõrge praktilise väärtusega ning õpimapi koostamine oli meeldiv tegevus.

Mitmed intervjuueeritavad kirjeldasid positiivselt mänguliste õppemeetodite kasutamist. Õppe käigus mängiti läbi õpilaste jaoks mõeldud mängu ning rohkesti oli liikumisega seotud tegevusi, nii et õpilased ei pidanud nii palju istuma kui teistes ainetes.

Metoodika poole pealt märgiti veel ka seda, et õhkkond oli motiveeriv. Õppimine oli turvaline ja õppejõud suutis üliõpilasi õppima innustada.

Üks vastaja arvas, et õpetaja professionaalse arengu seminari metoodika oli veidi aegunud. Selles oli palju mänge, mis olid vastaja enda kogemuse põhjal kasutusel juba aastaid tagasi, kui ta ise algklassides ja põhikoolis õppis, ning vastaja eeldanuks selles osas rohkem nüüdisaegse metoodika kasutamist.

Selle mooduli aineid peeti jõukohaseks, pigem lihtsateks. Üliõpilastel ei olnud vaja teha keerulisi ja mahukaid kodutöid, ainekursuste läbimiseks ei olnud vaja sooritada eksameid.

Hindamiseks kasutati õpimappi, mida üks vastaja pidas enda seisukohast sobivaks lahenduseks. Hea oli see, et üliõpilased said õpimappi koostada endale sobivas tempos. Puudustena toodi hindamise juures välja, et õppejõud andsid üliõpilaste töödele vähe tagasisidet ja selle põhjal kujunes arvamus, et õppejõud ei kontrollinud kõiki üliõpilaste töid.

Ainespetsiifilise metoodika mooduli süsteemsuse osas heideti ette, et üliõpilastele esitatavad nõudmised ei olnud selged. See, mida üliõpilased pidid tegema ja mida neilt oodati, ei olnud põhjalikumalt lahti kirjutatud ning see tekitas segadust. *Et kui need asjad on nagu lihtsalt mingisugune nimetus listi näol, siis minu jaoks tekib alati see küsimus, et mina võin seda mõelda, tõlgendada ühtemoodi, aga õppejõud võib seda hoopis teistmoodi. Ja siis kui meil läheb nüüd nii-öelda mina esitan töö, mis tegelikult ei vasta tema ootustele. Et noh, mul ei ole ju ka päris palju aega, et neid asju ümber teha pidevalt.* (O_2) Heideti ette ka ebaselgust iseseisvate tööde tähtaegade suhtes – üliõpilased ei saanud aru, mida ja mis ajaks nad peavad esitama.

Ainespetsiifilise metoodika mooduli kohta tehti intervjuudes järgmised ettepanekud:

- suurendada mooduli ainete mahtu;
- mooduli aineid võiksid ka edaspidi õpetada üksnes tegevõpetajad;
- üliõpilastele võiks soovitada mooduliga seotud erialast kirjandust;
- diferentseerida mooduli õpetamist vastavalt üliõpilaste praktilisele kogemusele õpetajatöös.

Seega hindasid lõpetajad ainespetsiifilist moodulit enamasti praktilise ja kasulikuna ning nad leidsid, et mooduli maht võiks olla suurem. Kõrge hinnangu sai praktiliste näidete toomise rohkus ning mitmekesine metoodika.

3.2.5. Didaktika

Didaktikamooduli ained on järgmised: digivahendid töös noortega, erivajadustega õpilane võõrkeeletunnis, lõimitud aine- ja keeleõpe ning metoodika, mitmekeelse õppe korraldamine, võõrkeelte õpetamise ja hindamise alused.

Didaktika moodulit peeti enamikus intervjuudes kasulikuks ja praktiliseks (tabel 4). *Ta oli väga kasulik, et ma ütlen, et rääkida täpselt sellised asjad, mida sa reaalselt võtad ka käiku. Et et see oli väga. Sellised ained võiks rohkem olla sellepärast, et nad on väga praktilised.* (O_8) Ainete praktilisust hinnati kõrgelt selle pärast, et üliõpilased said eri valdkondade didaktika kohta uusi võtteid ja meetodeid, mida neil on võimalik hiljem praktikas rakendada.

Tabel 4. Didaktika küsimuste kategooriad ja alamkategooriad

Kategooria	Alamkategooria
Praktilisus	Väga praktilised ained (+) Praktikas rakendatavad meetodid (+) Aine „Lõimitud aine- ja keeleõpe ning metoodika“ (+) Aine „Digivahendid töös noortega“ (-) Aine „Erivajadusega õpilane võõrkeeletunnis“ (+) Pigem silmaringi arendamine (-)
Maht	Ebaühtlane
Meetodid	Loeng (+) Iseseisev töö Arutelu (+) Rühmatöö (+) Loovtöö Töö ilukirjandusega (+) Ingliskeelne õpe
Jõukohasus	Ingliskeelne õpe Seotud digioskustega
Hindamine	Ebaõiglane (-) Vähe tagasisidet (-)
Süsteemsus	Dubleerimine (-) Õppijate erinevad ootused (-) Suhtlus õppejõududega (-)

Didaktika mooduli praktilise kasuna märgiti, et vastajad õppisid lõimima keeleõpet ja teisi õppeaineid. Selle kohta toodi positiivsena välja uute võtete teadasaamine ning arutelude ja rühmatööde kasutamine selle teema käsitlemisel. Lõimitud aine- ja keeleõppe kohta saadi praktikas rakendatavat kasu, näiteks kas või õppe korraldamine looduses. *Lõimitud ainete puhul ka väga nagu hästi palju sain sellist häid näpunäiteid või niimoodi, mida ma kasutan*

niiid kevadel, näiteks olen kogu aeg lastega õues. Ma räägin, see lõimitud aine, et see on nagu väga väga nagu ka, nagu et kuidas sa saad nagu lõimida ja olla ja samamoodi kasutada seda loodust ära ja, ja et see on super, tegelikult. (O_19)

Negatiivseid hinnanguid sai digivahendite kasutamise õpetamine. Selles osas oli õpetamine lõpetajate sõnul liiga algtasemel – mitmel vastajal olid ainekursusel jagatavad teadmised olemas. Selle valdkonna käsitlemist peeti asjakohaseks ainult siis, kui õppija teadmised sellest valdkonnast on väga madalad. Samuti peeti selle teema käsitlemist liiga teoreetiliseks. Digivahendite kasutamise temaatika maht oli vastajate arvates üsna väike, õpetatavad teemad võeti kiirustades läbi ja seetõttu ei olnud sellest ainest väga palju kasu. Seega, ka juhul, kui õpetaja eelteadmised on madalad, ei õppinud ta väga palju juurde ning kokkuvõttes ei tekkinud võimekust digivahendeid õppes kasutada. Kasutatavad õppetarkvarad ei olnud ühe vastaja hinnangul kõige sobivamad.

Positiivse hinnangu sai erivajadusega õpilastega seonduv didaktika. Selle temaatika käsitlemise juures said üliõpilased kasulikke teadmisi, oli palju arutelusid. Seda teemat peeti väga oluliseks põhjusel, et erivajadustega õpilasi on palju. Mõnel vastajal oli erivajadustega laste õpetamisel varasem kogemus ning ta leidis, et sai selle teema kohta uusi väärtuslikke teadmisi.

Mõne vastaja arvates oli praktiline kasu didaktika moodulist tagasihoidlik ja piirdus rohkem silmaringi arendamisega. Üks vastaja ootas, et selle mooduli ainetes käsitletakse rohkem didaktikat konkreetsete situatsioonidega seonduvalt. Nimetati ka mõnda konkreetset õppejõudu, kelle õpetus oli vähese praktilise kasuga. Silmaringi laiendamise osas toodi positiivsena välja Tartust pärit õppejõud, kes pakkusid Ida-Virumaa olustikku vaheldust.

Selle mooduli ainete mahtu võib intervjuude vastuste põhjal pidada ebaühtlaseks ning õppemaht ei ole alati tasakaalus jagatavate ainepunktidega. *Hästi nagu EAP-lt oli hästi massiivne, ta oli päris suur, ma ei mäleta, kas oli 10. Ma ei mäleta enam EAP-sid, kas oli kaheksa EAP-d või midagi nii, no palju. Aga tegelikult neid töid ei olnud nii palju. Et võib-olla nõksa panna nagu juurde neid töid või midagi. Et EAP-de ja tehtavate tööde maht ei olnud tasakaalus, et ta võiks olla tasakaalus. Et noh, kui ma mõtlen niimoodi, et kui Gibbsi eest ma sain ainult 1 EAP, millele ma panin väga suurt rõhku, võib-olla isegi rohkem kui nende ainetel siis, et noh, need ei olnud päris nii. (O_8)* Mõnes aines oli palju materjali,

mida läbi töötada, ja aeganõudvad kodutööd, mõni aine oli jällegi väikese mahuga, näiteks digivahendite õppeaine.

Loenguvormi kasutati selles moodulis vastajate hinnangul suhteliselt palju. Loengutesse suhtuti positiivselt, kuna õppejõud rääkisid loengutes huvitavalt ning tekkis diskussioon. Sellisel juhul hinnati loenguid positiivselt isegi juhul, kui need toimusid Zoomi keskkonnas. Zoomis toimunud loengute juures toodi positiivsena välja, et nende jaoks ei olnud vaja Narva kohale sõita, mis soodustas töötamise kõrvalt õppimist.

Positiivse hinnangu said rühmatööd, mille raames tuli teha palju loovtööd. Rühmatöid peeti õnnestunuks, kuid märgiti, et neid ei tohi liiga palju olla. Rühmatööde puhul toodi probleemina välja, et kõik rühmaliikmed ei panusta alati võrdselt. *Et kogu aeg olidki need rühmatööd ja rühmatööd ja siis oli, vahest sattusid sinna rühma, kus mõni üksik nagu tegi midagi ja teised siis istusid, kiigutasid jalga. Et vahest ei ole see rühmatöö siis, kui kõik ei panusta võrdselt, mis on tegelikult ka noh, selge see, et mõni panustab rohkem, mõni vähem, aga et vahest tundus küll, et kui sa teatud rühma sattusid, kus see, kui sa ei saanud rühmi valida, õnneks väga palju sai tegelikult ise ka rühmi moodustada. Aga et siis vahepeal oli sellega, et justkui tõmbasid neid teisi takka.* (O_6) Rühmatööde juures oli eripärane, et neid tehti koos noorsootöö bakalaureusetaseme üliõpilastega ning seda hinnati positiivselt.

Selle mooduli metoodika juures nimetati eripärasena tööd ilukirjandusega, mis sai positiivset tagasisidet. *Mulle näiteks meeldis see, et meile anti väga palju ilukirjandust. Selgus, et paljud õpetajad on kirjutanud erivajadustega õpilastest. Ja ma meeleldi lugesin nende loomingut.* (O_1) Vastajatele meeldis ilukirjanduse põhjal esseede kirjutamine.

Osaliselt toimus selle mooduli õpe inglise keeles ning selle kohta esitati eri seisukohti. Inglisekeelset õpet peeti positiivseks, kuna see annab ettekujutuse, kuidas teise emakeelega õpilane end koolis tunneb. Mõned vastajad aga märkisid, et kuna nende inglise keele oskus ei ole väga kõrgel tasemel, siis valmistas ingliskeelne õpe neile raskuseid. Ingliskeelse õppe tegi üliõpilaste jaoks raskemaks see, et ingliskeelne aine oli kohe esimesel semestril.

Didaktika mooduli jõukohasuse juures tuli välja, et see on seotud vastajate digioskuste tasemega. Kelle varasemad digioskused olid paremad, selle jaoks oli õppimine lihtsam. Selline asjaolu ilmnes aines „Digivahendid töös noortega“. Sealjuures märgiti veel, et noorematel üliõpilastel on digioskused reeglina paremad ja seetõttu oli neil ka lihtsam. *Võtame seesama Canva, onju, et tõenäoliselt meie, need noored, neil on sõrmenipsust,*

kümme minutit ja tal on juba midagi valmis. Ma hakkam Canvat tegema, teen kolm päeva seda sama, mida tema teeb kümne minutiga. Jääb natuke nagu tunne, et võetakse, et kõik on nagu ühel tasandil. (O_17)

Hindamise juures tuli probleemina välja, et kohati anti üliõpilastele liiga vähe tagasisidet. See ilmnis ühel juhul üliõpilaste tehtud esitluste osas, mille kohta oleks oodatud enam kommentaare ning seetõttu ei saanud üliõpilased aru, kas nad on esitlused hästi teinud või mida oleks võinud teha teisiti. Üks vastaja märkis, et selle mooduli raames oli tema arvates hindamine ebaõiglane ning üliõpilane ei saanud aru, mille alusel tema tööd hinnati.

Didaktika mooduli probleemidena toodi välja teemade dubleerimine, kuna mõnede õppeainete sisu kattus. Kuna ühes aines töötati koos noorsootöö eriala üliõpilastega, siis olid nendel kahel grupil erinevad ootused ning see raskendas aine korraldamist. *Aga noh, ma mõtlen ma räägin ainult digivahendid ja kuna meid pandi kokku, kui ma saan aru, et meie, õpetajad, me olimegi noorsootöötajatega koos, et meil on kaks gruppi koos nagu liidetud ja meie olime nagu õpetajatena, meie ootasime midagi muud ja need noorsootöötajad olid nagu võib-olla nendel ongi hoopiski nagu mingi arusaam, ma saanudki aru, et see aine oligi nagu tegelikult õppejõule nagu keeruline. (O_19)* Lisaks valmistas probleeme suhtlus õppejõududega. Nimelt oli osa õppejõududega e-kirja teel keeruline suhelda – neile kirjutades ei õnnestunud saada täpsustavaid selgitusi kodutööde kohta.

Didaktika mooduli kohta tehti intervjuudes järgmised ettepanekud:

- jätta moodulist välja õppeaine „Digivahendid töös noortega“ või vähendada selle mahtu või muuta selle aine sisu õppetöö jaoks rohkem praktilist väärtust andvaks;
- suurendada õppeaine „Erivajadustega õpilane võõrkeeletunnis“ mahtu;
- vaadata üle ainete mahtude (ainepunktides) ja tegeliku mahu vastavus;
- vähendada grupitööde osakaalu;
- muuta moodul tervikuna eestikeelseks.

Kokkuvõtvalt hinnati didaktika moodulit kasulikuks, õppijad omandasid seal palju praktikas rakendatavaid võtteid. Rahulolematust põhjustas digivahendite kasutamise õpetamine. Positiivseid hinnanguid sai mooduli ainetes kasutatav meetoodika, kuid samas valmistas rahulolematust hindamine.

3.2.6. Lisamoodul

Lisamoodul koosneb lingvistikaainetest: eesti keele foneetika, eesti keele ortograafia, eesti keele lauseõpetus, eesti keele vormiõpetus, eesti keele sõnavara ja eesti-vene kontrastiivne grammatika.

Lisamooduli praktilisust hinnati ainete lõikes erinevaks (lisa 5). Kasulikumate ainetena nimetati foneetikat, ortograafiat, lauseõpetust ja vormiõpetust, mille kohta leiti, et need on kasulikud aineõpetaja arengu seisukohast. Vähem kasulikuks hinnati õppeainet „Eesti-vene kontrastiivne grammatika“.

Tabel 5. Lisamooduli küsimuste kategooriad ja alamkategooriad

Kategooria	Alamkategooria
Praktilisus	Ainete lõikes ebahütlane Vene keele õppimine
Maht	Suur
Meetodid	Loeng (+) Konspekteerimine Seminar Iseseisev õpe (+) Veebipõhine õpe (-) Vähemotiveeriv (-) Võimaldas õppimist omas tempos (+)
Jõukohasus	Eesti keele grammatika keeruline (-) Eesti keele foneetika raske (-)
Hindamine	Arusaamatu (-) Ei motiveerinud õppima (-)
Süsteemsus	Osa teemasid jäi loengus käsitlemata (-) Loengute toimumise ajad (-) Ebapiisav info Moodle'is (-) Võimalus eksam e-kirja teel teha (-)

Vastakaid arvamusi tekitas vene keele õppimine. Selle kohta arvati, et kui õpetamine toimub eesti keeles, siis vene keele õppimine ei peaks olema vajalik. Mitme vastaja jaoks jäi selle aine kasulikkus arusaamatuks.

Selle mooduli ühe aine – foneetika – mahtu hinnati suureks.

Õppemeetoditena kasutati loengut, seminari ja iseseisvat õpet. Loengute kohta arvati, et need olid huvitavad, õppejõud tõid palju näiteid, ning positiivseks peeti ka seda, et loengus nõuti konspekteerimist ja hiljem konspekti esitamist. Samas, mõne vastaja arvates oli loenguvormi liiga palju. Iseseisva töö ülesandeid peeti huvitavaks.

Osa selle mooduli aineid on veebipõhised ning see ei vastanud kõigi üliõpilaste ootustele. Selle asemel oodati, et oleks kontaktõpe. *Et ikkagi, kui mina mõtlesin, mina eesti keele õpetajana tulen oma teadmisi teritama, siis veebipõhine õppimine ei ole päris see, et ma ikkagi soovisin siukest näost näkku suhtlemist, kirjutamist, korrigeerimist, et, et arvuti taga... et kuidagi see jäi minu jaoks nagu suureks miinuseks.* (O_8) Veebipõhine metoodika ei mõjunud kõigile vastajatele motiveerivalt. Intervjuudes kirjeldati kogemusi, mille puhul sisulist õppimist tegelikult ei toimunudki. *Need ained... põhimõtteliselt oli vaja Moodle'is ainult ülesandeid lahendada ja, ja ülesanded ka sellised, et noh, et niikaua teed, kuni saad oma maksimumpunktid. Aga see tähendas seda, et esimest korda ma isegi ei viitsinud katsetada, ma panin igale poole iksid. Jätsin tulemuste lehe lahti ja pärast tegin uue ehk et ma ei õppinud mitte midagi. See oli null minu jaoks.* (O_3) Mõned vastajad olid veebipõhise õppe suhtes positiivselt meelestatud. Märgiti, et see võimaldas õppimist omas tempos.

Mooduli jõukohasuse kohta märgiti, et eesti keele grammatika on keeruline ning see valmistab raskusi ka eestlastele endile. Eesti keele foneetikat peeti samuti raskeks. *Aga et noh, see ja ma pole elus raskemat ainet teinud kui eesti keele foneetika. Et see oli täiesti täiesti košmaar, et noh, väga raske aine, ma käisin loengutes kohal, kuigi see oli ka Zoom-õppena, ma käisin Narvas loengutes kohal, sest ma sain aru, et ma ei saa sellest ainest üldse aru. Et see oli väga-väga raske.* (O_13)

Hindamine jäi õpilastele kohati arusaamatuks, seda näiteks foneetika aines. Mõned vastajad olid selle aine puhul madala hindega rahulolematud ning nad ei mõistnud, kuidas hinne kujunes. Veel märgiti hindamise kohta, et see ei motiveerinud õppima. Kui hindamine toimus veebipõhiste testide alusel, mida oli võimalik lahendada palju kordi, siis oli võimalik saada maksimumpunktid lihtsalt katse-eksituse teel õigeid vastuseid proovides ning ainet sisuliselt mitte omandades.

Mooduli süsteemsuse puudusena toodi välja, et osa teemasid ja loengus käsitlemata. Samas sisaldasid need teemad eksamiküsimustes. Loengute toimumine päevastel aegadel sai negatiivse hinnangu õppimise kõrvalt töötavalt üliõpilaselt. *Minu jaoks oli ülimalt ebamugav see, et need olid päevasel ajal. Ma olen töötav õpetaja ja töötav üliõpilane nii-öelda, et ma ei saanud iga kord tundi ära jätta ja minu jaoks oli kogu aeg see, et ma pidin panema selle enda arvuti kuskil vaikselt mängima, panin lindistama ja hiljem kuulasin neid loenguid järgi. See oli minu jaoks väga selline suur nõrdimus ja möödalaskmine, et need loengud toimusid nii ebasobival ajal.* (O_2)

Moodle'is olevat infot selle mooduli ainete kohta ning seal olevaid õppematerjale hinnati ebaõnnestunult. Sellises olukorras muutus oluliseks loengute kuulamine ja konspekterimine.

Ühes selle mooduli aines võimaldati juhul, kui eksami sooritamine oli üliõpilasel kolm korda ebaõnnestunud, sooritada eksam e-kirja teel kodus. Selline võimalus oli ühe vastaja jaoks ärritav, ta arvas, et oleks võinud ka esimesed korrad eksamil tahtlikult läbi kukkuda, et seda oleks olnud võimalik kodus teha.

Lisamooduli kohta tehti intervjuudes järgmised ettepanekud:

- jätta moodulist välja õppained „Eesti keele sõnavara“ ja „Eesti-vene kontrastiivne grammatika“;
- ühendada omavahel seotud õppeaineid;
- vähendada foneetika loengute mahtu, muuta õpetatav praktilisemaks;
- suurendada auditoorse töö mahtu ja vähendada e-õppe mahtu;
- muuta loengute kellaegü tötavatele üliõpilastele sobivamaks.

Üks vastaja pakkus välja, et lisamooduli ained võiksid olla mõne teise mooduli raames. Selles osas mainiti ortograafiat, lauseõpetust ja vormiõpetust, mida vastaja pidas väga olulisteks teemadeks. Lisamoodulite ainete auditoorse töö maht oleks olnud võinud olla suurem. Praeguses olukorras on vaja üliõpilastel teha palju iseseisvat tööd, et näiteks ortograafia selgeks saada. *Ja eriti meie, kes me oleme, ütleme, et keele kandjad, meil on see raske, aga ma näiteks kujutan ette, venelannad, kes lähevad klassi ette ja hakkavad praegu rääkima või õpetama eesti keelt ja kui nad saavad lisamoodulina ainult näiteks eesti keele ortograafiat ja nad on teinud ainult teste. See ei ole õige. See ei ole õige, see on suur puudujääk, et siin võiks nagu kolledžis selle õppekava natukene üle vaadata. (O_16)*

Lisamooduli kohta saab kokkuvõtvalt väita, et seda peeti kasulikuks, kuigi selle praktilisust hinnati eri ainete puhul erinevateks. Eesti keele grammatika ja foneetika õppimine osutus keeruliseks, kuid seda peeti vajalikuks. Mitmele lõpetanule ei sobinud e-õppe ulatuslik rakendamine selles moodulis ning ebasobivad loengute kellaajad.

3.2.7. Kokkuvõtvad hinnangud

Teoreetiliste ja praktiliste ainete vahetõrd oli enamiku vastajate arvates tasakaalus. Alusmoodulit peeti rohkem teoreetiliseks ning ülejäänud moodulite ained olid rohkem

praktilise suunitlusega. Üksikud vastajad leidsid ka, et teoreetilised ja praktilised ained ei olnud kokkuvõttes tasakaalus.

Samas sooviti, et praktilisi aineid oleks olnud rohkem ja et õppe mängustamist oleks rohkem käsitletud. *Mina võtsin näiteks seda mängustamist. Et see oli hästi tore aine, et me seal mängisime, et on nagu oli ja teooriad ja praktikad, et me ise tegime, ise viisime läbi. Ja kahju, et see oli nii lühikene, et tal tuli meil kuidagi niimoodi keset semestrit ja kes jõudis, aga meid oli ka seal viis või kuus inimest ainult, et hästi tore aine, sellised võiks rohkem olla.* (O_9) Pakuti välja, et rohkem võiks olla praktilisi näiteid ja juhiseid, kuidas eri situatsioonides tegutseda.

Teooria ja praktika vahekorra sobivuse osas tuli ühest vastusest esile arvamus, et see sõltub üliõpilase kogemusest. Tegevõpetajad saavad praktikat oma igapäevase töö käigus, seega on neil praktilise õppe vajadus väiksem ja seetõttu võib neile õpetada rohkem teooriat.

Samuti sooviti, et kõikides ainetes läbivalt oleks rohkem praktilisi ülesandeid. *Ma võin öelda, et tahaks rohkem sellised, kus rohkem üliõpilased kui nad tulevad loengusse või seminari, et omavahel suhtlevad. Aga mõned ained olid sellised, et istud, istud... kuulad, kuulad. Mõttetu. /.../ Et lihtsalt rohkem praktilisi ülesandeid nii seminarides, loengutes ja rohkem praktikaid alates esimesest õppeaastast. Võiksime teha nii, et andsime tunde, näiteks tulime tagasi ja jagame, mis õnnestus. Kuidagi ma ei tea, et jagada kogemust või rohkem selliseid.* (O_10)

Õppekava vastas enamiku uuringus osalenute ootustele, vähemalt suuremas osas. Põhjused, miks õppekava täielikult ootustele ei vastanud, olid mitmel juhul seotud õppeainete mahtudega. Mõni vastaja oleks soovinud mõnda ainet põhjalikumalt ja mõnda teist ainet vähem. Siinkohal mängisid rolli vastajate varasemad teadmised. Kuna nende tase oli erinev, siis mõne üliõpilase jaoks kujunes mõni aine suures osas varem õpitu kordamiseks, samal ajal kui teine üliõpilane omandas sellest ainet palju uusi teadmisi ja oskuseid. Enamik vastajaid tõi välja, et soovinuksid rohkem praktilisemat lähenemist, tahtnuksid saada rohkem praktilisi näiteid, soovitusi ja võtteid. Samas, praktikate mahtu peeti liiga suureks. Teoreetilise käsitluse osakaal oli vastajate arvates liiga kõrge mõnedes ainetes, kus õppejõud esitavad loengutes peamiselt teooriat ning jagavad vähe praktilisi nõuandeid. *Ja mõned õppejõud on sellised, et nad teevad selle esituse ära ja seisavad auditooriumi ees, loevad*

selle esitluse, et kas teie arvates ma ei oska lugeda. Ma võin kodus lugeda sama hästi. Aga just mina tulen sinna koha peale, selleks et saada mõtteid, nippe, meetodeid. (O_22)

Samuti toodi välja, et auditoorse töö maht võiks olla suurem, vaatamata sellele, et tegemist on sessioonõppega. Rohkem oleks võinud olla võimalusi teha veel enam õppetöid koolis kohapeal ära, et sessioonide vahel oleks vähem iseseisvat tööd. *Ma saan aru, et see on nii-öelda sessiooniõpe, on ju, et sessiooniõpe eeldabki seda, et sa teedki rohkem ise, et see ongi magistriõpe ja sessiooniõpe, et iseseisvat tööd on nagu rohkem kui, kui seal kohapeal, aga ikkagi vahepeal tundus, et nagu nad tahaks, tahaks rohkem, et seal kohapeal teeme, et vahepeal olid sellised asjad, et ma võikski teha juba kõik siin kohapeal ära, et me ei pea seda nüüd kodus venima, seal veel venitama veel seal mingi kaks kolm nädalat on ju. (O_9)*

Viimane intervjuuküsimus oli: „Kuidas sulle tundub, kas õppekava sobib korraga nii tegutsevatele õpetajatele kui ka inimesele, kes teeb karjääripööret?“ Vastused näitavad, et õppekava sobib mõlemale.

Õppekava sobib tegutsevatele õpetajatele, sest nad saavad sellega oma teadmisi värskendada, mis on oluline, kuna aja jooksul lähenemine õpetamisele muutub. Samuti saavad tegevõpetajad jagada õppe käigus oma kogemusi.

Karjääripööret tegevatele inimesele on vastajate arvates osa õppeaineid olulisemad kui tegevõpetajatele. Neil on rohkem vaja sõnavara- ja grammatikaaineid, kuid samas märgiti, et lisamooduli filoloogilised ained olid rasked neile, kes ei ole õpetajana töötanud. Karjääripööret tegevate inimeste puhul peeti ka õppekava tervikuna raskemaks, kuigi see sõltub ka sellest, milline on õppija varasem kogemus lastega töötamisel. Osa üliõpilastest oli varem töötanud lasteaiatöötajana, mistõttu neil oli lastega töötamise kogemus olemas, kuid neil, kes oli varem tegutsenud täiesti teistsuguses valdkonnas, näiteks panganduses, valdkondlikud eelteadmised praktiliselt puudusid ja seetõttu oli õppekava läbimine neile raskem.

Vastajad pakkusid välja, et õppekavas võiks nende kahe rühma vahel olla mõned erisused. Tegevõpetajad vajavad praktikat väiksemas mahus. Karjääripööret tegevate inimeste puhul pakuti välja, et õppekavas võiksid olla täiendavad õppeained, nagu lastepsühholoogia, ning ka õppemetoodilisi aineid võiks neil rohkem olla.

3.3. Arutelu ja järeldused

Alljärgnevalt esitatakse töö tulemused arutelu vormis ning tuuakse välja järeldused, mis tulenevad intervjuu analüüsist. Seejuures keskendutakse uurimistöo alguses püstitatud uurimisküsimustele, millele antakse siinkohal sisulised vastused.

Magistritöö eesmärk on esitada parendusettepanekuid Tartu Ülikooli Narva kolledži õppekava „Keeleõpetaja mitmekeelses koolis“ täiendamiseks, tuginedes 2024. aasta lõpetajate hinnangutele ja ootustele.

Magistritöö uurimisküsimused olid:

- millised on 2024. a lõpetajate hinnangud õppekavale „Keeleõpetaja mitmekeelses koolis“,
- kuidas võiks õppekava täiendada?

Intervjuude tulemused näitavad, et üliõpilased tulevad õppekavale „Keeleõpetaja mitmekeelses koolis“ õppima eelkõige soovist omandada praktikas rakendatavaid teadmisi, mis arendaksid neid õpetajana või võimaldaksid õpetajatena tööle asuda nendel, kes seda veel teinud ei ole. Osal üliõpilastel olid õppima asudes teatud teemade osas kindlad ootused. Nende teemadena nimetati eesti keele ortograafiat, lauseehitust, õppemethodikat, digivahendite kasutamist ja erivajadustega laste õpetamist. COACTIVI mudeli (Baumert ja Kunter 2013) kontekstis võib väita, et üliõpilaste ootused olid suhteliselt rohkem suunatud ainealaste ning ainealaste pedagoogiliste pädevuste omandamisele. Üliõpilaste ootused on vastavuses ka 2023/2024. aastal Eestis tehtud õpetajakoolituse alusmooduli uuringu tulemusega, et õpetajakoolitus peab esmalt andma pedagoogilise baasi, millele hiljem lisanduvad ainealased ja didaktilised oskused (Kanarbik & Heinsalu, 2024). „Keeleõpetaja mitmekeelses koolis“ puhul on tegemist magistriõppekavaga, mida tulevad omandama inimesed, kellest suur osa töötab juba eelnevalt õpetajatena. Seetõttu ei ole praegusel juhul ootuseks niivõrd pedagoogilise baasi saamine, vaid õppima asujatel on sageli kujunenud välja spetsiifilised ootused, mida õppida soovitakse. Intervjuudest ei ilmnenu, et üliõpilaste ootusteks oleks olnud väärtuste, eesmärkide, uskumuste, motivatsiooni ja eneseregulatsiooni omandamine, mille Baumert ja Kunter (2013) paigutavad pedagoogilise baasi alla.

Alusmooduli ained moodustavad õppekavast võrdlemisi suure osa, kuid üliõpilaste tagasiside põhjal võiks selle mooduli mahtu vähendada, et oleks võimalik õppida rohkem teisi aineid. Alusmooduli ained loovad teoreetilise baasi, kuid nende rakendamisevõimalused

praktikas on väiksemad. Üliõpilaste ootus on aga just saada rohkem praktilisemaid teadmisi ja oskusi. Samas on ka teoreetiliste käsitluste tundmine õpetajatöös oluline ning tuginedes Königi jt (2017) kirjutatule, on igati loogiline, et alusmoodul, mille ained läbitakse õppekava alguses, põhineb rohkem teoreetilisel käsitlusel.

Alusmooduli ainetest hindasid üliõpilased kõige kõrgemalt ainekursust „Uurimismeetodid haridusteadustes“. Sel ainel on selge väärtus magistritöö koostamise puhul, kuna teadupärast eeldab magistritöö üliõpilaselt enamasti iseseisva uurimistöö tegemist. Soovitatav oleks see õppeaine paigutada esimesele semestrile, et üliõpilased läbiksid selle enne, kui hakkaksid oma magistritööd koostama.

Praktikamooduli kohta näitasid uurimistulemused, et selle mooduli maht on üliõpilaste arvates liiga suur. Kui üliõpilane õpib töötamise kõrvalt, nagu sessioonõppe puhul arvata võib, siis on keeruline nõutavaid praktikatunde ära teha. Intervjuudes selgus, et mõni üliõpilane tegelikult ei teinud praktikat nõutavate tundide osas, kuid selle mittetäitmist ei kontrollitud.

Kuna õppekaval „Keeleõpetaja mitmekeelses koolis“ õppivad üliõpilased on erineva varasema õpetamiskogemusega, siis on praktikast saadav kasu nende jaoks erineva väärtusega. Kui varasem õpetajatöö kogemus puudub, siis on praktikatunnid suure väärtusega. Tegevõpetajad aga saavad õpetamiskogemust iga päev. Nende jaoks võib olla kasulik küll teisi koole külastada ja teisi õpetajaid vaadelda, kuid iseseisva õpetamise praktiseerimiseks on vajadus väiksem.

Praktika väärtus tuleb ka selle käigus toimuvast eneserefleksioonist, õpimapi koostamisest ja teistest praktikaga seotud ülesannete täitmisest. Sellised ülesanded pakuvad arendavat kogemust, kuid nende kogemuste saamiseks ei ole tegelikult vaja, et praktikatundide maht oleks nii suur. Seega võiks praktika olla rohkem orienteeritud kvaliteedile kui kvantiteedile – arendavaid õpitegevusi saab praktikaga seondult teha ka praktika väiksema tunnimahu juures. Malva ja Leijen (2020) väidavad, et suur praktika maht ei tähenda iseenesest, et teooria ja praktika oleksid omavahel hästi seostatud. Eestis on praktika osatähtsuse suurendamine olnud alates 2018. aastast õpetajakoolituses üldine trend, mis aga ei tähenda, et praktikatest saadav kasu oleks üliõpilaste jaoks tingimata suurenenud. Karababa ja Çalışkan (2013) ning Bardakci ja Ünalı (2021) on rõhutanud eneserefleksiooni tähtsust õpetajate arengu jaoks. Seega võib väita, et praktikate väärtus seisneb olulises osas selles,

kuidas praktikaid analüüsitakse ja reflekteeritakse. Refleksiooni jaoks ei ole tingimata vaja, et üliõpilane praktiseeriks õpetajatööd väga suures mahus.

Praktika suure mahuga seondub ka eri praktikaainete paljusus, mis tekitab üliõpilastes segadust. Seetõttu saab järeldada, et praktikaaineid võiks olla vähem ning need võiksid varieeruda.

Üliõpilased hindasid kõrgelt võimalust vaadelda tegevõpetajate tegevust. Ehala (2002) ja Liu (2013) peavad oluliseks, et üliõpilased saaksid vaadelda, kuidas parimad tegevõpetajad töötavad, ehk nad soovivad õppimist eeskuju põhjal. Tulenevalt sellest, et tegemist on Narvas asuva õppeasutuse õppekavaga, mille üliõpilased on suures osas Ida-Virumaal töötavad õpetajad, võib vaatluspraktika väärtuseks pidada ka seda, et see võimaldas õpetajatel tutvuda õpetajatöö praktikaga Tallinnas ja Tartus ehk teistsuguses keskkonnas.

Uurimistulemused näitavad, et üliõpilased pidasid väga vajalikuks ainepedagoogilise, didaktilise ja lisamooduli aineid. Seega võiks tagasiside põhjal nende moodulite mahtu suurendada, sest nendes moodulites olevad ained pakuvad üliõpilastele võimalusi saada praktilise suunitlusega oskuseid ja teadmisi. Võib öelda, et nende moodulite ained ühtivad kõige enam üliõpilaste ootustega õppekava sisu osas. Mõistagi on ka siin ainete osas erisusi. Suurimat rahulolematust põhjustas digivahendite kasutamise õppeaine. Üliõpilaste kogemused digivahenditega olid erinevad, suuremate kogemustega üliõpilased ei omandanud sellest ainest kuigi palju uut ja kasulikku. Vähese digikogemusega üliõpilaste jaoks jäi see aine aga liiga väiksemahuliseks, et sellel oleks olnud nende jaoks suur praktiline väärtus.

Varasemates Eestis tehtud uuringutes (Ehala 2002; Metslang jt 2013) on välja toodud, et eesti keele kui teise keele õpetajatel esineb rohkem pädevuste puudujääke ainemetoodika osas. Probleemiks on traditsiooniliste meetodite kasutamine ning vähene õppijakeskse metoodika rakendamine. Kuigi nendest uuringutest on möödunud üle kümne aasta, ei tasu magistr töö autori arvates loota, et need probleemid on täielikult kadunud. Seda seisukohta toetab Leijeni ja Pedaste (2018) väide, et õpetajakeskse metoodika rakendamine on Eestis üldisem nähtus, mis ei piirdu üksnes eesti keele õpetajatega. Seega tuleb pidada igati positiivseks intervjuude tulemusi, millest selgus, et üliõpilastel on suur huvi õppemetoodikaalaste pädevuste arendamise osas.

Eraldi võib veel välja tuua lingvistilistest ainetest koosneva lisamooduli tähtsuse üliõpilaste jaoks. Baumerti ja Kunteri (2013) järgi vajab iga õpetaja ainealaseid pädevusi ehk eesti keele õpetaja vajab eesti keele alaseid pädevusi. Scherzingeri ja Brahmi (2023) käsitlusele tuginedes võib väita, et eesti keele kui teise keele õpetaja peab ise eesti keelt hästi valdama. Kerge ja Pajupuu (2002) on samuti märkinud, et eesti keele kui teise keele õpetajana töötamine nõuab head eesti keele oskust, sealhulgas head hääldust. Wilbur (2007) märgib, et reeglina keskendutakse teise keele õpetajate ettevalmistuses liiga vähe õpetaja enda keeleoskuse arendamisele. Seega on igati asjakohane, et õppekavas sisalduvad foneetika, grammatika ja sõnavara käsitlevad ained, ning on positiivne, et üliõpilased nende ainete tähtsust mõistavad. Lingvistikaained valmistasid mitmele üliõpilasele raskusi, mis näitab, et eesti keel on lingvistiliselt keeruline keel ka seda emakeelena rääkijaile.

Intervjuude tulemused peegeldavad ka lõpetajate eelistusi auditoorse töö suurema mahu osas. Kuna tegemist on sessioonõppega, siis on mõistetav, et iseseisvat tööd on palju. Intervjuud aga näitasid, et üliõpilased ootavad rohkem võimalusi õppejõu ja kaasõpilastega vahetult suhelda. Samuti soovitakse rohkem õppetegevusi teha ära kohapeal (nt lahendada eri ülesandeid, teha rühmatöid jne), et sessioonide vahel poleks nii palju koduseid töid. Üliõpilased soovivad saada sessioonidest maksimaalselt kasu ja kontakttunde tõhusalt kasutada, sest sessioonidevahelisel ajal on ilmselt osal üliõpilastel töö ja muude kohustuste kõrvalt iseseisvaks tööks keeruline aega leida. Seda asjaolu kinnitavad ka arvamused, et raskemaks hinnati just neid õppeaineid ja mooduleid, milles olid mahukad iseseisvad tööd.

Siiski ei saa üliõpilaste kriitika iseseisva töö osas olla tingimata põhjuseks, miks iseseisva töö mahtu on vajalik vähendada. Intervjuude vastustest tundub, et kohati soovivad üliõpilased koolis vähese vaevaga õppeülesanded tehtud saada. Sama kehtib teadmiste omandamise kohta – kohati tundub magistr töö autorile, nagu oleks üliõpilaste ootused, et õppejõud edastaksid neile juba valmis teadmisi, mitte ei suunaks neid ise teadmisi otsima. Seetõttu tekitavad rahulolematust olukorrad, kus õppejõud suunab üliõpilasi iseseisvalt oma küsimustele vastuseid leidma, sest üliõpilased ootavad, et nad saavad oma küsimustele õppejõu käest lihtsasti vastuse.

Üliõpilaste soovitud õppekava praktilisust on võimalik suurendada ka õppeainete raames. Nad ootavad, et õppejõud õpetaksid neile rohkem praktikas rakendatavaid võtteid ja meetodeid ning seostaksid rohkem teooriat ja praktikat. Üliõpilased pidasid väga kasulikuks neid aineid, mille õppejõud olid tegevõpetajad. Wright (2010) peab õpetajate

ettevalmistamisel oluliseks teiste õpetajate kogemuste ärakasutamist. Seega võiks olla kasulik kasutada õppejõududena rohkem tegevõpetajaid või leida nendega rohkem kokkupuutepunkte. Samas aitavad ka rühmatööd õpetajatel kogemust üksteisele edasi anda, sest sel õppekaval õppijatest suurel osal on varasem õpetajatöö kogemus.

Uurimistulemused näitavad, et üliõpilased eelistavad aktiivõpet. Selle kasutamine on ainete puhul erinev ning reeglina ei olnud üliõpilased rahul sellega, kui aines kasutati palju loenguvormi. Pigem tekitasid rahulolu ühised arutelud. Nende käigus tekkivad diskussioonid olid üliõpilaste jaoks arendavad ja huvitavad.

Õppekava probleemid on kohati seotud konkreetsete õppejõududega. Seda iseloomustab eriti asjaolu, et ühe mooduli puhul muutus selle õpetamine ning korraldus pärast õppejõu vahetumist üliõpilastele tunduvalt sobivamaks. Osale õppejõududele heidetakse ette liigset teoreetilisele käsitlusele keskendumist ja loenguvormi liiga suurt rakendamist, mõnele aga ka rühmatööde liigset rakendamist ning iseseisvate tööde suurt mahtu. Õppejõudude puhul esineb probleeme kommunikatsiooni ning üliõpilastele esitatavate nõudmiste ebaselguse osas.

Uurimistulemuste põhjal esitab magistritöö autor järgmised ettepanekud õppekava „Keeleõpetaja mitmekeelses koolis“ parendamiseks:

- vähendada alusmooduli ainete mahtu. Uurimistulemuste kohaselt ei ole põhjust sealt ühtegi ainet ära jätta, kuid üliõpilased sooviksid õppida suuremas mahus spetsiifilisemaid aine ja ainetoodikaga seotud aineid;
- paigutada aine „Uurimismeetodid haridusteadustes“ esimesele kursusele ning suurendada selle mahtu teiste alusmooduli ainete arvelt;
- vähendada praktikatumundide mahtu ning praktikaainete arvu. Praktikate osas võiks kaaluda õppe diferentseerimist vastavalt varasemale õpetamiskogemusele. Pikaajalise õpetamiskogemusega üliõpilaste puhul võiks kaaluda võimaldada neile väiksemat praktikamahtu ja/või varasema töökogemuse arvestamist praktikaainete läbimisel;
- suurendada ainepedagoogilise, didaktilise ja lisamooduli mahtu. Samas vajab nende moodulite sisu ülevaatamist, seda näiteks digivahendite kasutamise õpetamise osas;
- suurendada pakutavate vabaainete valikut. Osal üliõpilastel on mõnede teemade vastu sügavamad huvid ning ilma õpetamiskogemusega õpetajad võivad vajada

rohkem õpetamist toetavaid aineid. Vabaained suurendaksid üliõpilaste valikuvõimalusi ja muudaksid õppe rohkem individuaalsetele vajadustele vastavaks;

- suurendada õppeainetes läbivalt praktiliste käsitluste ja aktiivõppe osatähtsust;
- leida viise, kuidas tegevõpetajate kogemusi üliõpilasteni viia.

KOKKUVÕTE

Magistritöö esimeses peatükis selgus, et õpetajad vajavad õpetajaametiks spetsiifilisi pädevusi, mitmesuguseid üldoskuseid ning õpetajatööks sobivaid hoiakuid. Õpetaja spetsiifilised pädevused on COACTIVi mudeli järgi ainealased pädevused, ainealased pedagoogilised pädevused, pedagoogilis-psühholoogilised pädevused, organisatsioonilised pädevused ja nõustamispädevused. Õpetajate jaoks vajalikud üldoskused on psühholoogia, suhtlemis- ja eripedagoogikaalased oskused, eneseregulatsioonioskused ning organisatsioonilised pädevused. Õpetajate puhul on olulised hoiakud, millega väärtustatakse enesearengut, eneserefleksiooni ja professionaalset identiteeti. Teise keele õpetamiseks on vajalikud ainealased pädevused ning ainealased pedagoogilised pädevused. Teise keele õpetaja peab ise keelt kõrghariduses valdama. COACTIVi mudeli kohaselt peavad õpetajatel olema teadmised ja oskused õpetatava aine õppemetoodika kohta. Sealjuures peab olema õpetajal arusaam õpilaste varasematest teadmistest ning sobivatest ülesannetest ja meetoditest, mida selle aine õpetamisel kasutada. Kui keeleõpe toimub mitmekeelses koolis, siis on olulised õpetaja interkultuurilised teadmised ja oskused.

Magistritöö teises peatükis selgus, et eesti keelt teise keelena õpetavate õpetajate arenguvajaduste uuringud on Eestis tehtud rohkem kui kümme aastat tagasi. Tervikuna on hinnatud, et õpetajate üldised ja ainemetoodilised pädevused on heal tasemel. Probleeme valmistavad ainemetoodika, õppe eesmärgistamine ja õpilaste motivatsiooni toetamine. Õpetajad kasutavad suhteliselt palju traditsioonilisi õppemeetodeid ning vähe õppijakeskset lähenemist. Paljud õpetajad keskenduvad liigselt sellele, et õpilased saaksid keeleeksamil hea tulemuse, ja liiga vähe praktilise keeleoskuse arendamisele. Kõige enam vajaksid õpetajad koolitusi funktsionaalse lugemis- ja kirjutamisoskuse teemal, oluline koolitusvajadus on ka grammatika- ja kultuuriteadmiste ning sotsiokultuuriliste pädevuste puhul.

Magistritöö kolmandas peatükis, kus tehti intervjuudel põhinev uuring, selgus, et õppekava „Keeleõpetaja mitmekeelses koolis“ lõpetanute peamine ootus oli teadmiste omandamine ja täiendamine. Osa lõpetanutest ootas kindlatel teemadel teadmiste omandamist. Nende

teemadena nimetati eesti keele ortograafiat, lauseehitust, õppemetoodikat, digivahendite kasutamist ja erivajadustega laste õpetamist. Osa lõpetajaid tõi intervjuudes välja, et neil oli ootus praktiliste teadmiste saamise osas. Intervjuude põhjal võib väita, et suuremas osas vastas õppekava lõpetajate ootustele. Lahknevused ootuste ja nende täitumise vahel seisnevad mitmel juhul õppeainete mahtude ning lõpetajate varasemate teadmiste osas. Lisaks sooviti rohkem saada rohkem praktilisi teadmisi, kuid samas peeti praktikate mahtu liiga suureks. Veel oodati, et auditoorse töö maht oleks suurem ja iseseisva töö maht väiksem. Õppekava peeti sobivaks nii tegevõpetajale kui karjääripöörte tegevale varasema õpetamiskogemusega inimestele, kuigi viimaste puhul peeti õppekava läbimist rohkem pingutust nõudvaks.

Lõpetajad andsid intervjuudes hinnanguid õppekava eri moodulitele. Alusmoodulit pidasid lõpetajad vajalikuks, kuid samas tajuti seda mahuka ja teoreetilisena. Kõigile lõpetajatele ei andnud alusmoodul palju uusi teadmisi. Praktikamooduli puhul hinnati selle mahtu liiga suureks, eriti tegevõpetajate jaoks. Praktikamoodul sisaldab palju eri praktikaaineid, mis on õppijate jaoks sarnased ja segadusse ajavad. Praktika juures väärtustati kõrgelt võimalust koole külastada, teiste õpetajatega kohtuda ning nende tegevust vaadelda. Kõrge hinnangu sai ka iseseisva õpetamise kogemuse saamine. Ainepedagoogilise mooduli puhul sai kõrge hinnangu praktiliste näidete rohkus, selle mooduli aineid soovinuksid lõpetanud ka suuremas mahus. Didaktika moodulit peeti kasulikuks, õppijad omandasid seal palju praktikas rakendatavaid võtteid. Rahulolematust põhjustas digivahendite kasutamise õpetamine. Lisamoodulit peeti kasulikuks, kuid selle praktilisust hinnati eri ainetes ebahütlaseks. Eesti keele grammatika ja foneetika õppimine osutus keeruliseks, kuid seda peeti vajalikuks. Mitmele lõpetanule ei sobinud selles moodulis e-õppe ulatuslik rakendamine ning loengute ebasobivad kellaajad.

Mitmes moodulis avaldusid probleemina üliõpilastele esitatavate nõudmiste ebaselgus, teemade ebatäielik käsitlemine ning õpitu ja eksamiküsimuste erinevused. Kohati on probleem ainete kattuvuse ja dubleerimisega. Õppemetoodika osas tehti mõnede ainete puhul etteheiteid liigse teoreetilisuse, loenguvormi kasutamise ja praktiliste teadmiste vähese õpetamise kohta.

Uurimistulemuste põhjal töötati välja ettepanekud õppekava „Keeleõpetaja mitmekeelses koolis“ parendamiseks. Ettepanekud hõlmasid moodulite mahtude muutmist, õppijate valikuvõimaluste suurendamist, aktiivõppe kasutamist ning õppe praktikaga seostamist.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Allen, L. Q. (2002). Teachers' pedagogical beliefs and the standards for foreign language learning. *Foreign Language Annals*, 35(5), 518-529.
- Altstaedter, L. L., Smith, J. J., & Fogarty, E. (2016). Co-teaching: Towards a New Model for Teacher Preparation in Foreign Language Teacher Education. *Hispania*, 99(4), 635–649.
- Argus, R., Rüütmaa, T., Verschik, T., Baird, P. 2021. Mitmekeelsus, esimese ja teise keele omandamine. Peamistest teooriatest, uuringutulemustest ja õpetamiseetoditest. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium / Tallinna Ülikool.
- Bardakci, M., & Ünaldi, İ. (2021). Foreign language teachers' competencies. K. Büyükkarci, A. Önal (Eds.) *Essentials of applied linguistics and foreign language teaching: 21st century skills and classroom applications*, (pp. 121-135). ISRES Publishing.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2013). The COACTIV Model of Teachers' Professional Competence. Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, M. Neubrand (Eds.) *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers* (pp. 25–48). Springer.
- Bernhardt, K., & Meristo, M. (2023). Eesti keele omandamist toetavad tunnitegevused I kooliastme mitmekeelses klassis. *Philologia Estonica Tallinnensis*, (8), 178-200.
- Bing, H., Sadjadi, B., Afzali, M., & Fathi, J. (2022). Self-efficacy and emotion regulation as predictors of teacher burnout among English as a foreign language teachers: A structural equation modeling approach. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-10.
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3-31.
- Boojari, A., Moradkhani, S., & Weisi, H. (2023). Efficacy of L2 teacher education programs: A comparison of public and private sectors in Iran. *Teaching English Language*, 17(2), 39-68.
- Deregözü, A. (2022). Foreign language teacher competences: A systematic review of competency frameworks. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 55(1), 219-237.
- Drakulić, M. (2013). Foreign language teacher competences as perceived by English language and literature students. *The Journal of Education, Culture, and Society*, 4(1), 158-165.

- Ehala, M. (2002). Õppeprotsessi juhtimispädevuse koolitusvajadus. Rmt: K. Kerge, H. Pajupuu (toim.) *Eesti keele kui teise keele õpetaja pädevusmudel ja koolitusvajadus* (lk 41-66). Mitte-eestlaste Integratsiooni Sihtasustus.
- Erdem, E., & Sağlamel, H. (2014). The Portrait of a Good Foreign Language Teacher: A Cross-Interview Analysis of Private Language Course Administrators' Opinions. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(4). 41-61.
- Flores, M. A. (2018). Research, theory and practice in initial teacher education: new contexts, new challenges. In M. A. Tonna, J. (Eds.) *Madalińska-Michala Teacher Education Policy and Practice International Perspectives and Inspirations* (pp. 24-43). Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Gabillon, Z. (2012). Revisiting foreign language teacher beliefs. *Frontiers of Language and Teaching*, 3, 190-203.
- Gallois, C., Watson, B. M., & Brabant, M. (2007). Attitudes to language and communication. In: M. Hellinger, A. Pauwels (Eds.) *Handbook of Language and Communication: Diversity and Change*. (pp. 597-620) De Gruyter Mouton.
- Hallas, P. M., & Kitsnik, M. (2020). Mängustatud õppetegevuste mõju üheksanda klassi õpilaste suhtumisele eesti keele kui teise keele tundidesse. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 16, 77-94.
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2020). *Eesti keele arengukava 2020–2035*. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-09/htm_eesti_keeles_arengukava_2020_a4_web.pdf [vaadatud 18.01.2025]
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2023). *Haridus- ja Teadusministeeriumi tulemusvaldkonna „Eesti keel ja eestlus“ 2022. aasta tulemusaruanne*. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2023-06/TUA22_eesti%20keel%20ja%20eestlus_0.pdf [vaadatud 18.01.2025]
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2024). *Eestikeelsele haridusele üleminek*. <https://www.hm.ee/uleminek> [vaadatud 18.01.2025]
- Hashweh, M. Z. (2005). Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching*, 11(3), 273-292.
- Horwitz, E. K. (2020). *Becoming a language teacher: A practical guide to second language learning and teaching*. Castledown Publishers.
- Huhn, C. (2012). In Search of Innovation: Research on Effective Models of Foreign Language Teacher Preparation. *Foreign Language Annals*, 45(s1), s163–s183.
- Kanarbik, T., & Heinsalu, J. (2024). *Õpetajakoolituse alusmooduli uuring 2023/2024. Tartu Ülikool*. <https://pedagogicum.ut.ee/sites/default/files/2024-09/%C3%95petajakoolituse%20alusmooduli%20uuringu%20kokkuv%C3%B5te%202024.pdf> [vaadatud 10.01.2025]
- Karababa, Z. C., & Çalışkan, G. (2013). Teacher competencies in teaching Turkish as a foreign language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1545-1551.

- Kerge, K., & Pajupuu, H. (2002). Ainekoolituse vajadus. Rmt: K. Kerge, H. Pajupuu (toim.) *Eesti keele kui teise keele õpetaja pädevusmudel ja koolitusvajadus* (lk 67-100). Mitte-estlaste Integratsiooni Sihtasustus.
- Kim, J. (2023). Primary Teachers' Knowledge Base of Pronunciation Instruction: Their Content Knowledge, Pedagogical Content Knowledge, and Technical Pedagogical Content Knowledge. *English Teaching*, 78(4), 83-111.
- Kitsnik, M., & Kromberg, J. (2022). Kuidas õpetada eesti keele kui teise keele grammatikat põhikooli õpilastele? Juhtumianalüüs. *Lähivõrdlusi*, 32, 53-78.
- Kitsnik, M., & Soolu, M. (2020). Miks mõnikord kaob tuju eesti keelt õppida? Demotivatsioon üheksanda klassi eesti keele kui teise keele tundides. *Lähivõrdlusi*, 30, 124-154.
- Kutseregister. (2024). Õpetaja, tase 7 kutsestandard. <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/11373115> [vaadatud 10.05.2025]
- Kängsepp-Puun, L. (2024). *Mängustatud aktiivõppeülesanded eesti keele kui teise keele rääkimisoskuse arendajana*. Tartu Ülikool.
- König, J., Tachtsoglou, S., Lammerding, S., Strauß, S., Nold, G., & Rohde, A. (2017). The role of opportunities to learn in teacher preparation for EFL teachers' pedagogical content knowledge. *The Modern Language Journal*, 101(1), 109-127.
- Leijen, Ä., & Pedaste, M. (2018). Pedagogical beliefs, instructional practices, and opportunities for professional development of teachers in Estonia. In H. Niemi, A. Toom, A. Kallioniemi, J. Lavonen (Eds.) *The Teacher's Role in the Changing Globalizing World* (pp. 33-46). Brill.
- Liu, S. (2013). Pedagogical Content Knowledge: A Case Study of ESL Teacher Educator. *English Language Teaching*, 6(7), 128-138.
- Malinina, I. (2015). ICT competencies of foreign languages teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 182, 75-80.
- Malva, L., & Leijen, Ä. (2020). Läbilõikeline ülevaade üliõpilaste hinnangutest Tartu Ülikooli õpetajakoolituse õppekavade sidususele 2014.–2018. aastal. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 100–127.
- Markova, E. M., Kuznetsova, G. V., Kozlova, O. V., Korbozerova, N. M., & Domnich, O. V. (2021). Features of the development of linguistic and communication competences of future foreign language teachers. *Linguistics and Culture Review*, 5(S2), 36-57.
- Metslang, H., Kibar, T., Kitsnik, M., Koržel, J., Krall, I., & Zabrodskaja, A. (2013). *Kakskeelne õpe vene õppekeelega koolis*. Uuringu lõpparuanne. Tallinna Ülikool.
- Nocetti, A., Otondo, M., Contreras, G., & Pérez, C. (2020). Attitude towards reflection in teachers in training. *Reflective Practice*, 21(3), 330-343.
- Oder, T. (2008). The professional foreign language teacher in Estonia: students' and principals' perceptions. *Teacher Development*, 12(3), 237–246.

Oonk, W. (2009). Theory-enriched practical knowledge in mathematics teacher education. *ICLON PhD Dissertation Series*. <https://hdl.handle.net/1887/13866> [vaadatud 20.01.2025]

Raava, M. (2002). Eesti keele kui teise keele õpetajate koolitusvajaduse uuring. Rmt: K. Kerge, H. Pajupuu (toim.) Ainekoolituse vajadus. *Eesti keele kui teise keele õpetaja pädevusmudel ja koolitusvajadus* (lk 26-40). Mitte-eestlaste Integratsiooni Sihtasustus.

Rannu, K., Ljalikova, A., & Poom-Valickis, K. (2024). Influences on teachers' attitudes towards languages of learning and teaching: the Estonian experience. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(4), 852-867.

Scherzinger, L., & Brahm, T. (2023). A systematic review of bilingual education teachers' competences. *Educational Research Review*, 39, 1-23.

Valk, A. (2015). *Analüüs eesti keele õppe tõhustamisest põhikoolis*. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/68213f25-5882-4364-838e-f182904afa0c/content> [vaadatud 12.02.2025]

Wilbur, M. L. (2007). How foreign language teachers get taught: Methods of teaching the methods course. *Foreign Language Annals*, 40(1), 79-101.

Wright, T. (2010). Second language teacher education: Review of recent research on practice. *Language Teaching*, 43(03), 259–296

Õunpuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool.

Lisa 1. Õppekava

Keeleõpetaja mitmekeelses koolis

Magistriõpe

2023/2024. õppeaasta soovituslik õpingukava

1. kursus

Õppeaine kood	Õppeaine nimetus	EAP	EAP	EAP
		kokku	sügis	kevad
PPP ja alusmooduli ained				
P2NC.00.179	Pedagoogiline praktikum (1. osa ja 2. osa)	4	2	2
SVNC.00.181	Pidev pedagoogiline praktika (1. osa ja 2. osa)	4	2	2
SVNC.00.134	Õppimise alused	3	3	
SVNC.00.185	Õppimist toetav õpetamine	6	6	
SVNC.00.187	Suhtlemine ja tagasiside haridusorganisatsioonis	4		4
SVNC.00.135	Õppekeskkond ja õppevara	2		2
SVNC.00.136	Kaasav haridus	3		3
SVNC.00.138	Keeleõpetaja pidev praktika	3		3
Didaktikamooduli ained				
SVNC.00.141	Mitmekeelse õppe korraldamine	3	3	
SVNC.00.142	Lõimitud aine- ja keeleõpe ning metoodika	6	6	
SVNC.00.140	Võõrkeelte õpetamise ja hindamise alused	6		6
SVNC.00.143	Erivajadustega õpilane humanitaaraine tunnis	3		3
SVNC.00.172	Digivahendid töös noortega	6		6
Ainespetsiifiline metoodika				
SVNC.00.117	Eesti keele kui teise keele õpetamise metoodika	9	9	
Kokku		62	31	31

Eesti keel teise keelena

P2NC.00.759	Eesti keele foneetika	3	3	
P2NC.00.749	Eesti keele ortograafia	3	3	
P2NC.00.232	Eesti keele lauseõpetus	3	3	
SVNC.00.111	Eesti keele sõnavara	6		6
P2NC.00.332	Eesti keele vormiõpetus	6		6
		24	12	12

2. kursus

Õppeaine kood	Õppeaine nimetus	EAP	EAP	EAP
		kokku	sügis	kevad
PPP ja alusmooduli ained				
SVNC.00.137	Uurimismeetodid haridusteadustes	3	3	
SVNC.00.186	Õpetaja identiteet ja tegevusvõimekus	3	3	
SVNC.00.181	Pidev pedagoogiline praktika (3. osa)	2	2	
SVNC.00.139	Keeleõpetaja põhipraktika	11	6	5
Didaktikamooduli ained				
SVNC.00.145	Õpetaja professionaalse arengu seminar	15	9	6
P2NC.01.007	Tehnoloogiate kasutamine õppetöös (valikaine)	3	3	
P2NC.01.034/ P2NC.00.910	Magistriksam/Magistritöö	15		15
Kokku		52	26	26

Eesti keel teise keelena

P2NC.00.233	Vene-eesti kontrastiivne grammatika	3	3	
-------------	-------------------------------------	---	---	--

Soovituslik vabaaine keeleõpetajatele

SVNC.00.273	Mängustamine ja improvisatsioon keeleõppes	3	3	
-------------	--	---	---	--

Valikaine keeleõpetajatele

P2NC.00.690	Avalik esinemine	3		3
-------------	------------------	---	--	---

Lisa 2. Intervjuu küsimused

1. Mis põhjusel te valisite õpinguteks Narva kolledži õppekava „Keeleõpetaja mitmekeelses koolis“?
2. Millised olid teie peamised ootused õpitava suhtes? (Mida soovisite õppida?)
3. Kas te töötate praegu õpetajana?

ALUSMOODUL

4. Mis on kõige olulisem, mida nendest ainetest õppisite? (Kui kasulik oli see teile õpetajana / tulevase õpetajana?)
5. Kuidas neid aineid õpetati? Milliste meetoditega? Millised meetodid aitasid rohkem õppida?
6. Kas teie arvates oleks vaja selles moodulis midagi muuta või täiendada? Kui jah, siis mida ja miks? Kas on mõni aine, mida ei peaks üldse õpetama?

PRAKTIKA

7. Mis on kõige olulisem, mida nendest ainetest õppisite? (Kui kasulik oli see teile õpetajana / tulevase õpetajana?)
8. Kuidas neid aineid õpetati? Milliste meetoditega? Millised meetodid aitasid rohkem õppida?
9. Kas teie arvates oleks vaja selles moodulis midagi muuta või täiendada? Kui jah, siis mida ja miks? Kas on mõni aine, mida ei peaks üldse õpetama?

AINESPETSIIFILINE METOODIKA

10. Mis on kõige olulisem, mida nendest ainetest õppisite? (Kui kasulik oli see teile õpetajana / tulevase õpetajana?)
11. Kuidas neid aineid õpetati? Milliste meetoditega? Millised meetodid aitasid rohkem õppida?
12. Kas teie arvates oleks vaja selles moodulis midagi muuta või täiendada? Kui jah, siis mida ja miks? Kas on mõni aine, mida ei peaks üldse õpetama?

DIDAKTIKAMOODULI AINED

13. Mis on kõige olulisem, mida nendest ainetest õppisite? (Kui kasulik oli see teile õpetajana / tulevase õpetajana?)
14. Kuidas neid aineid õpetati? Milliste meetoditega? Millised meetodid aitasid rohkem õppida?
15. Kas teie arvates oleks vaja selles moodulis midagi muuta või täiendada? Kui jah, siis mida ja miks? Kas on mõni aine, mida ei peaks üldse õpetama?

LISAMOODUL (mõeldud filoloogilise taustata üliõpilastele)

16. Mis on kõige olulisem, mida nendest ainetest õppisite? (Kui kasulik oli see teile õpetajana / tulevase õpetajana?)
17. Kuidas neid aineid õpetati? Milliste meetoditega? Millised meetodid aitasid rohkem õppida?
18. Kas teie arvates oleks vaja selles moodulis midagi muuta või täiendada? Kui jah, siis mida ja miks? Kas on mõni aine, mida ei peaks üldse õpetama?

19. Kuidas hindate teoreetiliste ja praktiliste ainete vahekorda valitud õppekaval? Kas praktilisi teadmisi ja teooriat õpetavate ainete vahekord oli tasakaalus või kummalegi poole kaldu?
20. Kas kokkuvõtvalt vastas õppekava teie vajadustele ning täitis teie ootused?
21. Kas teie arvates sobib õppekava korraga nii tegutsevatele õpetajatele kui ka karjääripöörde tegijatele? Palun põhjendage.

Lisa 3. Moodulite kirjeldused

ALUSMOODUL

kaasav haridus

suhtlemine ja tagasiside organisatsioonis

uurimismeetodid haridusteadustes

õpetaja identiteet ja tegevusvõimekus

õppekeskkond ja õppevara

õppimise alused

õppimist toetav õpetamine

PRAKTIKA

pedagoogiline praktikum

pidev pedagoogiline praktikum

keeleõpetaja pidev praktika ja keeleõpetaja
põhipraktika

AINESPETSIIFILINE MOODUL

eesti keele kui teise keele õpetamise
metoodika

õpetaja professionaalse arengu seminar

DIDAKTIKAMOODUL

digivahendid töös noortega

erivajadustega õpilane võõrkeeletunnis

lõimitud aine- ja keeleõpe ning metoodika

mitmekeelse õppe korraldamine

võõrkeelte õpetamise ja hindamise alused

LISAMOODUL

eesti keele foneetika

eesti keele ortograafia

eesti keele lauseõpetus

eesti keele vormiõpetus

eesti keele sõnavara

eesti-vene kontrastiivne grammatika

Lisa 4. Intervjueeritavate informeerimise ja teadliku nõusoleku vorm

Käesolevaga nõustun osalema intervjuus, mis uurib Tartu Ülikooli Narva kolledži õppekava „Keeleõpetaja mitmekeelses koolis“ vastavust üliõpilaste vajadustele ja ootustele, et saada infot õppekava edasise arendamise vajalikkuse kohta. Intervjuu tulemusi käsitletakse magistritöös „Tartu Ülikooli Narva kolledži õppekava „Keeleõpetaja mitmekeelses koolis“ vastavus üliõpilaste vajadustele ja ootustele 2023/2024. õppeaasta II kursuse näitel“ (nimi võib veel muutuda). Intervjuu salvestatakse, selle tulemusi käsitletakse anonüümselt ning intervjuuks kulub 40–60 minutit.

Olen teadlik:

intervjuu eesmärgist, meetodist ning ajakulust;

intervjuu salvestatakse ning intervjueerija hoiab helisalvestist oma isiklikus salasõna ja näpujäljega kaitstud arvutis kuni magistritöö kaitsmiseni, pärast seda kustutatakse salvestis ning muud seotud märkmed jäädavalt;

helisalvestis transkribeeritakse ning selle käigus eemaldatakse kõik isikunimed, ka intervjueeritava isikut ei ole võimalik tuvastada (iga intervjueeritav tähistatakse eraldi koodiga);

saadud andmeid kasutatakse ainult eelnimetatud magistritöö tarbeks;

intervjueeritaval on igal ajal õigus intervjuus osalemisest või mõnele küsimusele vastamisest loobuda.

Ees- ja perenimi:

Kuupäev:

/allkirjastatud digitaalselt/